

Nina Wenger



ERWACHSENENBILDUNG UND LEBENSBEGLEITENDES LERNEN

ZWISCHEN SPIELREGELN UND BARRIEREN

Eine Grounded-Theory-Studie
zu erwerbsbezogener
Bildung und Behinderung

wbv

Nina Wenger



ZWISCHEN SPIELREGELN UND BARRIEREN

Eine Grounded-Theory-Studie
zu erwerbsbezogener
Bildung und Behinderung

Bisher sind in der Reihe „**Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen**“ erschienen (Auswahl):

Band 44

Jan Schiller

Bildung für eine ungewisse Zukunft

Temporale Agenden im Kontext der

Hochschulweiterbildung

Bielefeld 2022

ISBN 978-3-7639-7046-9

Band 45

Therese Rosemann

**Informelle und non-formale Lernaktivitäten
im Arbeitsalltag**

Analyse betrieblicher Lernkontexte von

Beschäftigten in Pflegeberufen

Bielefeld 2022

ISBN 978-3-7639-7141-1

Band 46

Jan Hellriegel

Bildungsauftrag Medienkompetenz

Programmplanung an Volkshochschulen zwischen

Anspruch und Wirklichkeit

Bielefeld 2022

ISBN 978-3-7639-7176-3

Band 47

Melanie Benz-Gydat, Thea Klüver, Antje Pabst,

Christine Zeuner

Ohne Rechnen kommt man im Leben nicht weiter

Numeralität als soziale Praxis aus der biographischen

Perspektive älterer Menschen

Bielefeld 2022

ISBN 978-3-7639-7031-5

Band 48

Martin Schmid (Hg.)

**Handbuch Validierung non-formal und informell
erworbener Kompetenzen**

Disziplinäre, theoretische und konzeptionelle Zugänge

Bielefeld 2023

ISBN 978-3-7639-7164-0

Band 49

Andreas Seiverth, Joachim Twisselmann,

Malte Ebner von Eschenbach (Hg.)

Zum Selbstbewusstsein der Erwachsenenbildung

Beiträge aus der »Werkstatt kritische Bildungstheorie«

Bielefeld 2023

ISBN 978-3-7639-7181-7

Band 50

Wiltrud Gieseke, Bernd Käßlinger (Hg.)

Hans Tietgens und die Erwachsenenbildung

Gespräche über frühe wegweisende Texte

Bielefeld 2023

ISBN 978-3-7639-7169-5

Band 51

Lisa Breitschwerdt, Jörg Schwarz, Sabine Schmidt-

Lauff (Eds.)

Comparative Research in Adult Education

Global Perspectives on Participation, Sustainability

and Digitalisation

Bielefeld 2022

ISBN 978-3-7639-7132-9

Band 52

Franziska Bellinger

Grundbildung Medien im Studiengang

Erwachsenenbildung

Numeralität als soziale Praxis aus der biographischen

Perspektive älterer Menschen

Bielefeld 2023

ISBN 978-3-7639-7081-0

Band 53

Franziska Bellinger, Ricarda Bolten-Bühler, Matthias

Rohs (Eds.)

Adult Education Research on Digitalisation

Concepts – Scopes – Understandings

Bielefeld 2025

ISBN 978-3-7639-7854-0

Nina Wenger

ZWISCHEN SPIELREGELN UND BARRIEREN

Eine Grounded-Theory-Studie
zu erwerbsbezogener
Bildung und Behinderung

Reihe: „Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen“

Herausgegeben von:

Prof. Dr. Matthias Alke, Professur für Erziehungswissenschaften, Schwerpunkt
Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Eberhard Karls Universität Tübingen

Prof.in Dr.in Katrin Kraus, Professorin für Berufs- und Weiterbildung, Schwerpunkte
erwerbsorientierte Bildung und Educational Governance an der Universität Zürich

Prof. Dr. Matthias Rohs, Fachgebiet Pädagogik, Erwachsenenbildung mit Schwerpunkten
Fernstudium und E-Learning, Rheinland-Pfälzische Technische Universität

Prof.in Dr.in Sabine Schmidt-Lauff, Professur für Weiterbildung und lebenslanges Lernen,
Helmut-Schmidt-Universität Hamburg/Universität der Bundeswehr

Prof.in Dr.in Julia Schütz, Lehrgebietsleitung Empirische Bildungsforschung, FernUniversität
in Hagen

Bei der Monografie handelt es sich um eine überarbeitete Version der Dissertation „Teilnahme an erwerbsbezogener Bildung und Erwerbstätigkeit unter der Bedingung von Behinderung – Eine Frage von ‚Glück‘ und ‚Zufall‘?“, die die Autorin Nina Wenger am 08.05.2025 erfolgreich verteidigt hat.

Publiziert mit Unterstützung des Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

2025 wbv Publikation,
ein Geschäftsbereich der wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG
Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld,
service@wbv.de
wbv.de

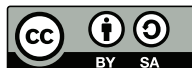
Umschlaggestaltung:
Christiane Zay, Passau

ISBN 978-3-7639-7914-1 (Print)
ISBN: 978-3-7639-7915-8 (E-Book)
DOI: 10.3278/9783763979158

Printed in Germany

Diese Publikation ist frei verfügbar zum Download
unter **wbv-open-access.de**

Diese Publikation ist unter folgender
Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:
creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de



Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Der Verlag behält sich das Text- und Data-Mining nach § 44b UrhG vor, was hiermit Dritten ohne Zustimmung des Verlages untersagt ist.

Inhalt

Vorwort	9
Danksagung an meine <i>Schlüsselpersonen</i>	11
Abstract	13
1 Einleitung	15
2 Theoretische Konzepte	19
2.1 Bildungsbegriff erwerbsbezogene Bildung	19
2.1.1 Erwerbsbezogene Bildung	19
2.1.2 Erwerbstätigkeit	20
2.1.3 Zusammenhang Erwerbstätigkeit – erwerbsbezogene Bildung	21
2.2 Verständnis von Behinderung und analytische Perspektive	26
2.2.1 Ursprünge und Definition der Disability Studies	27
2.2.2 Forschungsgegenstand und Analyseperspektive	27
2.2.3 Theoretische Zugänge und Modelle	28
2.3 Disability Studies in Education: Inklusion	42
2.3.1 Erziehungswissenschaftliche Disability Studies	42
2.3.2 Inklusion	43
2.4 Synthese/Selbstpositionierung	49
3 Forschungsstand	51
3.1 Übergangsforschung	51
3.1.1 Übergang Schule–Beruf in der Schweiz	52
3.1.2 Entscheidungsprozesse am Übergang von <i>benachteiligten</i> Jugendlichen	54
3.2 Erstausbildung	55
3.2.1 Berufliche Grundbildung und Behinderung	56
3.2.2 Tertiäre Bildung und Behinderung	58
3.3 Menschen mit Behinderungen und Erwerbstätigkeit	59
3.3.1 Teilnahme und Teilhabe an Erwerbstätigkeit	60
3.3.2 Exkurs: Teilhabe und Teilnahme am geschützten Arbeitsmarkt	64
3.4 Teilnahmeforschung	65
3.4.1 Leitstudien	66
3.4.2 Soziodemografische Merkmale	66
3.4.3 Soziostrukturelle Faktoren	69
3.4.4 Kontextbedingungen	70
3.4.5 Subjektive Gründe für Teilnahme und Nichtteilnahme	72

3.5	Weiterbildungsteilnahme von Menschen mit Behinderungen	74
3.5.1	Soziodemografische Merkmale	75
3.5.2	Soziostrukturelle Faktoren	77
3.5.3	Kontextbedingungen	78
3.5.4	Subjektive Gründe	82
3.5.5	Synthese	83
4	Empirisches Vorgehen	85
4.1	Kontext GoCC-Projekt	85
4.1.1	Sampling-Strategie	85
4.1.2	Entwicklung des Erhebungsinstruments: Problemzentrierter Leitfaden	87
4.1.3	Durchführung der Interviews	88
4.1.4	Aufbereitung des Datenmaterials	89
4.1.5	Erhebungsmethode: Problemzentriertes Leitfadenterview	91
4.2	Auswertungsmethode: Grounded Theory	92
4.2.1	Begründung der Methodenwahl	93
4.2.2	Arbeiten in Interpretationsgruppen und theoretische Sensibilität ..	93
4.2.3	Offenes Kodieren: Das Aufbrechen der Daten	95
4.2.4	Axiales Kodieren: Das In-Beziehung-Setzen der Konzepte	96
4.2.5	Selektives Kodieren: Das Finden der Kernkategorie	101
4.2.6	Entwicklung einer gegenstandsverankerten Theorie materialer Reichweite	102
4.2.7	Theoretisches Sampling und Beschreibung des Samples	102
5	Ergebnisse	107
5.1	Zugänge erhalten und verschaffen	107
5.1.1	Unterstützungsstrukturen	107
5.1.2	Schlüsselpersonen	123
5.2	Übergänge geschehen lassen und meistern	133
5.2.1	Entscheidungsstrategien	134
5.2.2	Bewältigungsstrategien	151
5.3	Barrieren in Wechselwirkung mit Beeinträchtigung	163
5.3.1	Relevanzsetzung der Beeinträchtigung	163
5.3.2	Barrieren	166
5.4	Spielregeln (nicht) kennen	177
6	Diskussion	199
6.1	Synthese	199
6.1.1	Theoretische Konzepte	199
6.1.2	Forschungsstand	200
6.1.3	Methode und Ergebnisse	201

6.2	Theoretische Einordnung	205
6.2.1	Erwerbsorientierung	205
6.2.2	Erwerbsbiografische Gestaltungskompetenz	206
6.2.3	Subjektivierung	208
6.3	Empirische Einbettung	209
6.3.1	Allgemeine Ergebnisse	209
6.3.2	Barrieren	212
6.3.3	Relevanzsetzung der Beeinträchtigung	217
6.4	Reflexion	218
6.4.1	Selbstkritik	220
6.4.2	Spielmetapher	220
6.4.3	Forschungsperspektiven und Ausblick	222
6.5	Abschließende Überlegungen	225
Literaturverzeichnis		229
Abbildungsverzeichnis		251
Tabellenverzeichnis		252
Autorin		253

Vorwort

Durch Artikel 24 in der 2006 durch die Generalversammlung der Vereinten Nationen verabschiedeten, in Deutschland 2009 und in der Schweiz 2014 ratifizierten UN-Behindertenrechtskonvention wird das Recht auf Bildung für Menschen mit Behinderung ausdrücklich garantiert – und zwar nicht nur für Schule und Hochschule, sondern ebenso für Berufsbildung, Erwachsenenbildung und Lebenslanges Lernen. Die Vertragsstaaten verpflichten sich damit, Barrieren abzubauen und einen gleichberechtigten Zugang zu allen Bildungsangeboten zu ermöglichen.

Trotz dieser Rechtsverbindlichkeit offenbaren etliche Befunde aus der Bildungsforschung, dass ein gleichberechtigter Zugang zu Bildung für Menschen mit Behinderung bzw. Beeinträchtigungen und damit auch gesellschaftliche Teilhabe und Inklusion längst nicht verwirklicht sind. In Bezug auf die Teilnahme an Angeboten der organisierten Erwachsenen- und Weiterbildung existieren in repräsentativen Untersuchungen im deutschsprachigen Raum nur wenige Hinweise in Bezug auf Menschen mit Beeinträchtigungen. Jedoch zeigt sich eine niedrige Teilnahmequote gegenüber anderen Gruppen, und vor allem Personen mit einer Beeinträchtigung, die nicht erwerbstätig sind, nehmen weniger an Weiterbildung teil. Allerdings liegen insgesamt nur wenige genauere Erkenntnisse zu den Barrieren und Einflussfaktoren auf die Weiterbildungsbeteiligung von Menschen mit Beeinträchtigungen vor.

An dieses Desiderat knüpft die Untersuchung von Nina Wenger an. Dabei legt sie den Schwerpunkt auf Menschen mit Beeinträchtigungen und der Frage, wie sie ihre Teilnahme an erwerbsbezogener Bildung und Erwerbstätigkeit gestalten. In dieser konzeptionellen Schwerpunktsetzung liegt eine Raffinesse in zweifacher Hinsicht: Erstens wird damit stärker als bislang geschehen das Augenmerk auf die berufliche Weiterbildung im Zusammenhang mit der Erwerbstätigkeit von Menschen mit Beeinträchtigung gelegt. Sowohl in der UN-Behindertenrechtskonvention als auch in der Weiterbildungsforschung selbst lag der Fokus vor allem auf der allgemeinen Erwachsenenbildung, weniger aber auf der erwerbsbezogenen Bildung. Zweitens eröffnet die konzeptionelle Schwerpunktsetzung neue Einsichten sowohl für Personen mit Beeinträchtigungen in Erwerbstätigkeit selbst als auch für jene, die eine solche anstreben, jedoch mit vielfältigen Barrieren konfrontiert sind. Zu einer solchen Perspektiverweiterung trägt auch das in der Studie stark gemachte theoretische Verständnis von erwerbsbezogener Bildung bei, das alle auf Erwerbsfähigkeit ausgerichteten Lern- und Bildungsprozesse umfasst, welche Menschen für eine Erwerbstätigkeit befähigen und die darüber hinaus Handlungs- und Gestaltungsfähigkeit für das eigene Leben beinhalten und Subjektivierung ermöglichen.

Daran anknüpfend wird eine qualitative Studie umgesetzt, welche die Subjektperspektive konsequent in den Mittelpunkt stellt. Um genauer zu untersuchen, wie Menschen mit Beeinträchtigungen ihre Teilnahme an erwerbsbezogener Bildung und Erwerbstätigkeit gestalten, werden 13 problemzentrierte Interviews in der Schweiz geführt,

die entlang des Codierparadigmas der Grounded Theory ausgewertet werden. Dabei war die Interviewstudie in einen größeren Projektzusammenhang am Lehrstuhl für Berufs- und Weiterbildung der Universität Zürich eingebettet, der u. a. individuelle Bildungsentscheidungen und die Gestaltung beruflicher Biografien empirisch untersucht hat, an dem die Autorin maßgeblich beteiligt war.

Die Ergebnisse der Interviewstudie liefern nun vielfältige Einblicke in die Entscheidungs- und Bewältigungsstrategien der Befragten, um an erwerbsbezogener Bildung und Erwerbstätigkeit partizipieren zu können. Neben der Bedeutung von notwendigen Unterstützungsstrukturen und Schlüsselpersonen arbeitet die Autorin den Stellenwert von Spielregeln für die Teilnahme und Gestaltung heraus und welche Rolle hier aus Sicht der Befragten eben auch Glück und Zufall spielen. Dabei ist den Spielregeln ein wesentlicher Widerspruch immanent: Einerseits, so die Autorin in ihrer Bilanzierung, können sich diejenigen, welche die Spielregeln kennen, Zugänge zu erwerbsbezogener Bildung und Erwerbstätigkeit verschaffen und diese in (berufs-)biografische Übergänge transferieren. Andererseits müssen paradoxerweise bereits Zugänge vorhanden sein, um überhaupt die Spielregeln zu erlernen.

Mit ihrer besonderen Perspektivierung leistet die Studie einen wichtigen Beitrag im Schnittfeld von Weiterbildungsforschung, Disability Studies und Übergangsforschung in der beruflichen Bildung. Es ist darüber hinaus der erste Band in der Reihe *Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen*, der Menschen mit Beeinträchtigungen als Adressat:innen der Weiterbildung in den Mittelpunkt rückt. Dabei ist auch hervorzuheben, dass mit der Betrachtung ihrer Bildungsprozesse in (berufs-)biografischen Übergängen und ihrer erwerbsbezogenen Gestaltungskompetenzen auch das Verhältnis von Erwachsenenbildung und lebensbegleitendem Lernen hier sehr genau mit Blick auf diese Gruppe beleuchtet wird.

Die engagierte Studie von Nina Wenger liefert wertvolle Impulse für Forschung und Praxis, für Politik, Verbände und Interessenvertretungen, die sich für inklusive Bildung einsetzen, und nicht zuletzt für die internationale Diskussion um die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention.

Tübingen im August 2025
Prof. Dr. Matthias Alke

Danksagung an meine *Schlüsselpersonen*

Zuerst möchte ich meinen herzlichsten Dank den beiden Professorinnen aussprechen, die mich während der Entstehung dieser Arbeit betreut haben. Diese Arbeit wäre ohne die Entscheidung von Prof. Dr. Katrin Kraus, mir die Möglichkeit zu geben, als Projektmitarbeiterin an ihrem Lehrstuhl für Berufs- und Weiterbildung an der Universität Zürich tätig zu sein, nicht denkbar gewesen. Dadurch hat sie mir nicht nur zahlreiche Gelegenheiten zur persönlichen und fachlichen Weiterentwicklung eröffnet, sondern mich auch in den vergangenen drei Jahren umsichtig und wertschätzend begleitet und mich dabei unterstützt, meinen Weg klar vor Augen zu behalten und strukturiert voranzugehen. Von ihr lernen zu dürfen, ist für mich ein großes Geschenk. Ein ebenso herzlicher Dank gilt Prof. Dr. Silke Schreiber-Barsch, meiner Zweitbetreuerin, deren Vertrauen in mich und meine Ideen eine unverzichtbare Grundlage dieser Arbeit war. Ihre kritischen und zugleich ermutigenden Rückmeldungen in unseren stets wertvollen und anregenden Gesprächen haben diese Arbeit nicht nur bereichert, sondern mir auch immer wieder neue Perspektiven eröffnet.

Mein tief empfundener Dank gilt auch meiner Interpretationsgruppe. Sie hat durch ihre Unterstützung und den regelmäßigen, wertvollen Austausch nicht nur die Qualität der Datenanalyse und der nachvollziehbaren Darstellung der Ergebnisse maßgeblich gesteigert, sondern mir auch geholfen, in herausfordernden Momenten nicht aufzugeben. Ein ganz besonderer Dank gebührt dabei Cornelia Herzog, Katharina Kosinski und Marie Rathmann – Ihre Unterstützung war für mich von unschätzbarem Wert. Ich danke außerdem dem GoCC-Projektteam, insbesondere Albiona Hajdari und Lynette Weber, für ihre großartige Hilfe! Das Kolloquium Berufs- und Weiterbildung ermöglichte mir, meine Zwischenstände vorzustellen und mit interessierten Menschen zu diskutieren. Ein herzliches Dankeschön geht an Claudia Düнки, Philipp Schmid, Liana Pirovino, Luca Preite, Lona Widmer und die Kolleginnen vom Lehrstuhl – Sara Keel, Lena Freidorfer, Jennifer Mazzearella und Kirstin Jorns – für ihre Inputs, ihr Mitdenken und ihre konstruktiven Fragen. Priska Hübscher danke ich besonders für die auflockernden Nachmittagspausen auf der Dachterrasse. Auch im Kolloquium des Lehrstuhls Inklusion und Diversität von Prof. Dr. Franziska Felder durfte ich meine Arbeit vorstellen und Inspiration einholen. Ich danke ihr und Lisa Dillinger, Jona T. Garz, Ina Hasenöhl sowie Bettina Kunz für die bereichernden Fragen und Anregungen. Ich bin außerdem sehr dankbar für alle Teilnehmenden von verschiedenen Tagungen, Kongressen und Forschungswerkstätten, die meinen Beiträgen zugehört, sich dazu geäußert oder in Pausen und auf Stadtrundgängen mit mir diskutiert haben.

Rahel Meier danke ich für die von ihr geleiteten Schreibkurse und ihr Schreibcoaching, das mich in herausfordernden Momenten daran erinnerte, dass ich gerade meiner Lieblingsbeschäftigung nachgehen darf, wie ich mit meiner inneren Kritikerin verhandeln und am Ball bleiben kann. Ein herzliches Dankeschön auch an meinen Rektor Alexander und seine sorgfältige Prüfung sämtlicher Literaturangaben.

Meine immerwährende Dankbarkeit gilt meinem Partner, meinen Freund*innen und meiner Familie, die insbesondere in den letzten Monaten für Ermutigung, Abwechslung und Erholung gesorgt haben. Danke für eure Geduld! Ich werde bald wieder Spitzbuben backen.

Abstract

Aktuelle gesellschaftliche Transformationsprozesse wie die Digitalisierung, Flexibilisierung und Bildungsexpansion verändern Bildungs- und Arbeitswelt und damit die Anforderungen an das Individuum, was die Bedeutung des lebenslangen Lernens und insbesondere der erwerbsbezogenen Bildung steigert (Dobischat et al., 2019; Kraus, 2022b; Nuissl, 2023a; von Hippel et al., 2018). Im Rahmen von erwerbsbezogener Bildung und Erwerbstätigkeit werden sowohl erwerbsbezogene Kompetenzen als auch Handlungs- und Gestaltungsfähigkeiten für das eigene Leben in Form von Erwerbsorientierung als Subjektivierung entwickelt (Kraus, 2022a, 2022c, 2024). Trotz der sukzessiven Umsetzung von Inklusion gemäß der UN-BRK (Vereinte Nationen, 2006) sind strukturell benachteiligte Gruppen wie Menschen mit Behinderungen in Bildungs- und Arbeitswelt nach wie vor untervertreten (Bundesamt für Statistik, 2023a, 2024; Eurofound, 2021; Karger et al., 2022, S. 277; SKBF, 2023; UNESCO, 2019, S. 151; York & Jochmaring, 2021). Der Erkenntnisstand der Teilnahmeforschung, die sich auf das Phänomen der Behinderung als Differenzkategorie bezieht, ist noch unzureichend (Köpfer et al., 2021; Pfahl & Schönwiese, 2022, S. 297; Schreiber-Barsch & Rule, 2021, S. 552; SKBF, 2023, S. 357).

In der vorliegenden Studie wird deshalb die Frage untersucht, wie Menschen mit Beeinträchtigungen ihre Teilnahme an erwerbsbezogener Bildung und Erwerbstätigkeit gestalten. Dafür wurden problemzentrierte Leitfadeninterviews mit narrativem Einstieg (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2021) analysiert, welche im Rahmen des Forschungsprojekts „Governance: Cohesion and Context“ (GoCC) mit in der Schweiz erwerbstätigen Menschen geführt wurden. 13 Interviews mit Personen mit selbstdeklarer Beeinträchtigung (verschiedene Diagnosen) und unterschiedlichen Behinderungserfahrungen (eigene Relevanzsetzung) wurden mittels Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1996) ausgewertet. Als maßgebliche Kategorien zur Gestaltung der Teilnahme an erwerbsbezogener Bildung und Erwerbstätigkeit wurden *Unterstützungsstrukturen* und *Schlüsselpersonen* für die Zugänge sowie *Entscheidungs- und Bewältigungsstrategien* für die Übergänge zu erwerbsbezogener Bildung und Erwerbstätigkeit identifiziert. Die Kernkategorie ist die Kenntnis der *Spielregeln*: Wenn Menschen mit Behinderungen diese kennen, können sie sich Zugänge aktiv verschaffen und Übergänge gezielt bewältigen. Die *Spielregeln* in Bezug auf die Teilnahme an erwerbsbezogener Bildung und Erwerbstätigkeit können als ein Aspekt der erwerbsbiografischen Gestaltungskompetenz, ein Element der Erwerbsorientierung als Subjektivierung (Kraus, 2022c) eingeordnet werden. Es ist möglich, sich die *Spielregeln* durch die Teilnahme an erwerbsbezogener Bildung und Erwerbstätigkeit anzueignen; paradoxerweise sind sie jedoch zugleich die Voraussetzung dafür. Dies spricht für die Wichtigkeit von Inklusion auf allen vier Ebenen nach Felder (2022) und zeigt gleichzeitig deren mangelnde Umsetzung auf.

1 Einleitung

Die heutige Bildungs- und Arbeitswelt wird von gesellschaftlichen Veränderungsprozessen wie der Digitalisierung, Automatisierung, Flexibilisierung und Pluralisierung von Beschäftigungsformen sowie der Bildungsexpansion und Tertiärisierung geprägt. Dies hat eine steigende Bedeutung erwerbsbezogener Bildung zur Folge (Dengler & Matthes, 2015; Dobischat et al., 2019; Kellermann, 2021; Kraus, 2022c, 2022b; Nuissl, 2023b; Zeuner, Umbach et al., 2023, S. 29), sei es in Form von Abschlüssen als Voraussetzung für die Erwerbstätigkeit (Pfahl & Powell, 2014; Pool Maag, 2016) oder von Weiterbildung (Höfler, 2016; Kraus, 2022c; Wanka et al., 2020) im Sinne des lebenslangen Lernens. Erwerbsbezogene Bildung ist nicht nur für die Erwerbstätigkeit wesentlich, sondern auch für die Entwicklung einer individuellen Handlungsfähigkeit und Subjektivierung (Kraus, 2022a; 2022b; 2024). Hierbei geht es darum, mit neuen Möglichkeiten und Handlungsspielräumen, aber auch mit Unsicherheiten und Anforderungen umzugehen, beispielsweise im Rahmen der individuellen Gestaltung der eigenen Erwerbs- und Bildungsbiografie (Hendrich, 2005; Schiersmann, 2017). Menschen mit Beeinträchtigungen sind allerdings bei den nicht erwerbstätigen Personen über- und in der Weiterbildung untervertreten, bzw. unter den Nichtteilnehmenden in beiden Bereichen übervertreten (Bundesamt für Statistik, 2023a, 2024, S. 3; SKBF, 2023, S. 357). Damit zählen sie zu den strukturell benachteiligten Gruppen (Brüning, 2001; Karger et al., 2022, S. 277; UNESCO, 2019, S. 151). Dies deutet auf die bestehende Divergenz zwischen dem Anspruch auf Inklusion in Bildungs- und Arbeitswelt gemäß der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) – dem „Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ der Vereinten Nationen (2006, Art. 24 und Art. 27¹) – und deren Umsetzung hin (York & Jochmaring, 2021); so zeigt sich, dass der normativ-politische „Inklusionsdruck“ nicht automatisch zu mehr Teilhabechancen führt (York et al., 2024, S. 154).

Obwohl die Schweiz die UN-BRK 2014 ratifiziert und in weiteren Gesetzen aufgenommen hat (z. B. im Weiterbildungsgesetz, Artikel 8), kommt der Ausbau der inklusiven Bildung – bei gleichzeitiger Beibehaltung von „Sondereinrichtungen“ (Köpfer et al., 2021, S. 13) und der persistenten „separativen Logik“ (Mejeh & Powell, 2018, S. 427) des Bildungssystems – nur langsam voran. Die Schweiz weist nämlich (wie die anderen deutschsprachigen Länder) nach wie vor ein stark selektives und segregiertes Bildungssystem entlang der Kriterien *behindert* und *nicht behindert* sowie *normale* und

¹ Artikel 24, Abs. 1: „Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen“; Artikel 27, Abs. 1: „Die Vertragsstaaten anerkennen das gleiche Recht von Menschen mit Behinderungen auf Arbeit; dies beinhaltet das Recht auf die Möglichkeit, den Lebensunterhalt durch Arbeit zu verdienen, die in einem offenen, integrativen und für Menschen mit Behinderungen zugänglichen Arbeitsmarkt und Arbeitsumfeld frei gewählt oder angenommen wird. Die Vertragsstaaten sichern und fördern die Verwirklichung des Rechts auf Arbeit, einschließlich für Menschen, die während der Beschäftigung eine Behinderung erwerben, durch geeignete Schritte“ (Vereinte Nationen, 2006).

besondere Bildungseinrichtungen auf, was pfadabhängig über die Schulbildung hinausgeht und sich auch in Lernangeboten für Erwachsene abzeichnet (Biewer, 2020, S. 11; Powell & Hadjar, 2018). Die Verfügbarkeit von Unterstützung für Arbeitsplätze auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt ist nach wie vor stark begrenzt (Aeschbach & Studer, 2020) und noch immer sind Barrieren zu Bildungsangeboten vorhanden (UNESCO, 2020). Weiterhin fehlt eine systematische Strategie zur Umsetzung der UN-BRK in der Schweiz (Hess-Klein & Scheibler, 2022). Allerdings gibt es das „Behindertengleichstellungsgesetz“ und das Diskriminierungsverbot: In der Schweiz kann mit einer entsprechenden Diagnose ein Anspruch auf Nachteilsausgleich oder andere inklusive Unterstützungsmaßnahmen geltend gemacht werden (Glockengiesser, 2015, S. 7).

Studien zu erwerbsbezogener Bildung von Menschen mit Behinderungen gibt es nur wenige (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024; Bundesamt für Statistik, 2024; Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2024; Heimlich & Behr, 2018, S. 1209; Schreiber-Barsch & Rule, 2021, S. 552; SKBF, 2023, S. 357), da sich die beiden Bereiche nicht füreinander zuständig fühlen (Pfahl & Traue, 2022, S. 299). Außerdem ist nur wenig empirische und theoriegenerierende Forschung zur Gestaltung individueller Bildungs- und Lebensverläufe aus subjektiver Perspektive vorhanden (Buchner, 2018; Köpfer et al., 2021, S. 16; Pfahl & Schönwiese, 2022, S. 279). Diese Forschungslücken sollen in der vorliegenden Untersuchung anhand der folgenden Fragestellung bearbeitet werden:

*Wie gestalten Erwerbstätige mit Beeinträchtigung ihre Teilnahme an erwerbsbezogener Bildung und Erwerbstätigkeit?*²

Mit dieser Fragestellung wird die Subjektperspektive ins Zentrum gerückt, was nicht nur unter Bezugnahme auf den Forschungsstand, sondern auch theoretisch begründet wird: Behinderungserfahrungen, Zugehörigkeit und erwerbsbezogene Bildung unterliegen unter anderem subjektiver Einschätzung. Erwerbsbezogene Bildung umfasst alle auf Erwerbstätigkeit ausgerichteten Lern- und Bildungsprozesse, welche Menschen für eine Erwerbstätigkeit befähigen, und ermöglicht Subjektivierung (Kraus, 2022c, 2024). Der Arbeit liegt zudem ein wechselseitiges, mehrdimensionales Behinderungsverständnis (Curdt & Schreiber-Barsch, 2021a) zugrunde, das Behinderung als Differenzkategorie und Schnittmenge zwischen einer individuell diagnostizierten, als von der Norm abweichend sozial konstruierten Beeinträchtigung und gesellschaftlichen Barrieren versteht. *Beeinträchtigung* ist demnach die notwendige Bedingung für Behinderung und diente als Auswahlkriterium für das Sampling. Außerdem wird eine wissenschaftliche Definition von Inklusion verwendet, die aus vier Elementen – struktureller Zugang, Teilnahme an Gütern, zwischenmenschliche Beziehungen und persönliche Zugehörigkeit (Felder, 2022) – besteht. *Teilnahme* wird als Synonym zu Partizipation als individuelles Handlungsprinzip verstanden, das sich von *Teilhabe* als

2 Nebst dieser Hauptfragestellung leiten die folgenden Unterfragen die Analyse bzw. machen Vorannahmen bezüglich des Behinderungsverständnisses transparent:
 - In welchem Zusammenhang wird die eigene Beeinträchtigung relevant gesetzt?
 - Welche Barrieren zeigen sich im Wechselspiel mit der Beeinträchtigung?

gesellschaftliches Strukturprinzip unterscheidet (Beck, 2013).³ Mit dem Begriff der *Gestaltung* wird der Fokus auf individuelle Handlungsfähigkeit und kontextbedingte Möglichkeiten bzw. deren gegenseitige Bedingtheit (Strauss & Corbin, 1996) gelegt.

Die Fragestellung wird mit problemzentrierten Leitfadeninterviews mit narrativem Einstieg (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2021) und einer Auswertung anhand der Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1996) untersucht. Die empirische Grundlage bilden 13 Interviews aus dem Forschungsprojekt „Governance: Cohesion and Context“ (GoCC) mit in der Schweiz erwerbstätigen Menschen mit verschiedenen Beeinträchtigungen (Selbstdeklaration) und unterschiedlichen Behinderungserfahrungen (eigene Relevanzsetzung im Interview).

Die Arbeit ist so aufgebaut, dass im zweiten Kapitel die **sensibilisierenden theoretischen Konzepte** verbunden mit dem Erkenntnisinteresse bzw. der Fragestellung (Begriffsverständnisse, Theoriebezüge, theoretische Vorannahmen) dargelegt werden. Anschließend folgt in Kapitel 3 eine Erörterung des **Forschungsstands** zu Übergangs-, Teilnahme- sowie Arbeitsmarktforschung und Behinderung. Im vierten Kapitel wird das **empirische Vorgehen** der vorliegenden Studie (Daten und Methoden) beschrieben. Die Darstellung der **Ergebnisse** erfolgt in Kapitel 5. Mit der **Diskussion** (Kapitel 6) wird die Arbeit abgeschlossen.

3 „Teilhabe meint zudem in erster Linie die Vergabe von Rechten und die Gewährung von Leistungen. [...] Teilnahme ist aktiv und bezieht sich auf das Individuum; zur Realisierung muss der Einzelne teilnehmen wollen, er braucht dafür aber auch zugängliche Kontexte. Damit wird das Wechselspiel zwischen dem Einzelnen und seinem Umfeld betont; der rechtliche Anspruch auf Teilhabe allein reicht nicht aus.“ (Beck, 2013, S. 5)

2 Theoretische Konzepte

In diesem Kapitel werden die theoretischen Vorannahmen und Konzepte expliziert, welche dem Erkenntnisinteresse zugrunde liegen. Auf diese Weise wird transparent gemacht, mit welcher theoretischen Sensibilität (Strauss & Corbin, 1996) und Perspektive die Daten erhoben und ausgewertet wurden. Der bildungstheoretische Rahmen dieser Arbeit basiert auf einem Konzept der erwerbsbezogenen Bildung, das von einem subjektorientierten Bildungsbegriff ausgeht, der im Folgenden als Erstes erläutert und definiert wird. Danach folgen die Herleitung des hier vertretenen Behinderungsverständnisses und die Auseinandersetzung mit dem Inklusionsbegriff. Mit diesen theoretischen Konzepten ist eine bestimmte analytische Perspektive verbunden, nämlich jene der Wechselseitigkeit von individuellen Voraussetzungen und gesellschaftlichen Barrieren.

2.1 Bildungsbegriff erwerbsbezogene Bildung

Der theoretische Bezugsrahmen für diese Arbeit und die zentralen Begriffe *erwerbsbezogene Bildung* und *Erwerbstätigkeit* werden in diesem Abschnitt genauer ausgeführt. In den beiden folgenden Unterabschnitten wird vertieft auf die Erwachsenenbildung/Weiterbildung als Form von erwerbsbezogener Bildung eingegangen.

2.1.1 Erwerbsbezogene Bildung

Erwerbsbezogene Bildung wird definiert als die auf Erwerbstätigkeit ausgerichteten Lern- und Bildungsprozesse, welche Menschen für eine Erwerbstätigkeit befähigen, indem fachliches Können und Wissen, überfachliche Kompetenzen sowie Erwerbsorientierung erworben werden (Kraus, 2022c, S. 523–524). Der Begriff *erwerbsbezogene Bildung* schließt auch Erwerbstätigkeiten mit ein, die außerhalb des Rahmens des (in der Schweiz üblichen) Berufskonzeptes liegen, und gründet sich theoretisch „auf die enge Verbindung von Subjektivität und Erwerbstätigkeit“ (Kraus, 2022c, S. 526, 2024, S. 7). Erwerbsbezogene Bildung umfasst sowohl an den Anforderungen der Erwerbstätigkeit als auch an der individuellen Handlungsfähigkeit ausgerichtete Lern- und Bildungsprozesse und unterstützt die Entwicklung der Erwerbsorientierung als Form von Subjektivierung⁴ (Kraus, 2022c, S. 523). Unter Erwerbsorientierung wird das subjektive Verhältnis zur eigenen Erwerbstätigkeit verstanden; sie wird in der Auseinandersetzung mit Erwerbstätigkeit und in ihrer Ausführung im sozialen Kontext als Form von Subjektivierung ausgehandelt (Kraus, 2022c, S. 514). Die Erwerbsorientierung leitet erstens die Auseinandersetzung mit dem sozialen Kontext und den Rahmenbedingun-

4 Der Bildungsanspruch erwerbsbezogener Bildung beschränkt sich also nicht auf das durch eine bestimmte Form der sozialen Organisation von Erwerbstätigkeit gerahmte Lernen, also beispielsweise nicht auf das Berufskonzept, wie es bei der Berufsbildungstheorie der Fall wäre, aber auch nicht rein auf Haltungen und Identitäten, wie es das Konzept der strukturalen Erwerbsbildung vorsieht (Unger, 2014).

gen der eigenen Erwerbstätigkeit, zweitens die Gestaltung des sozialen Lebenszusammenhangs sowie des Alltags und drittens die Gestaltung der eigenen Erwerbsbiografie (Kraus, 2022c). Sie ist damit ein zentraler Aspekt der individuellen Handlungs- und Gestaltungsfähigkeit, die unter anderem im Rahmen erwerbsbezogener Bildung entwickelt wird (Kraus, 2022c, S. 523–524). Dies geschieht beispielsweise durch die Auseinandersetzung mit erwerbsbezogenen Identitätsangeboten und erwerbsbiografischen – über die Berufswahl und den Eintritt ins Erwerbsleben hinausgehenden – Entscheidungen, die Ermöglichung von Sinnfindung, Anerkennung und Zugehörigkeit in der jeweiligen Tätigkeit sowie durch die Entwicklung von Kompetenzen zur Gestaltung der Erwerbsbiografie und Integration von Sinn- und Wertfragen im Lebenszusammenhang (Kraus, 2022c, S. 524–525). Im Rahmen einer Tätigkeit, die durch das berufliche Konzept gerahmt wird, wird Erwerbsorientierung bzw. diese Form von Subjektivierung auch als „Beruflichkeit“ bezeichnet (Kraus, 2024). Erwerbsbezogene Bildung umfasst formale Bildung wie die berufliche Grundbildung, die Hochschulbildung oder die höhere Berufsbildung sowie die non-formale Erwachsenenbildung/Weiterbildung, aber auch die informellen Lernprozesse am Arbeitsplatz durch das Ausüben der Erwerbstätigkeit selbst (Kraus, 2022c, S. 518).⁵ In dieser Arbeit sind alle Formen erwerbsbezogener Bildung relevant, jedoch wird ein Schwerpunkt auf die Erwachsenenbildung/Weiterbildung gelegt (s. Kapitel 3, Forschungsstand). Erwerbsbezogene Bildung basiert laut Kraus auf der Grundannahme, dass Erwerbstätigkeit für den Menschen eine hohe Bedeutung hat und eng mit dem Selbstverständnis und der Lebensführung verbunden ist (Kraus, 2022c, S. 514–515). Daher wird als Nächstes der Begriff *Erwerbstätigkeit* definiert, bevor der Zusammenhang von Erwerbstätigkeit und erwerbsbezogener Bildung erläutert, der sich im Konzept des lebenslangen Lernens und insbesondere in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung zeigt.

2.1.2 Erwerbstätigkeit

Mit *Erwerbstätigkeit* wird das „produktive Arbeiten gegen eine Entlohnung“ (Aeschbach & Studer, 2020, S. 1) oder „Arbeit, für die Lohn erhalten wird“ (Arnold et al., 2021, S. 7) bezeichnet. Arbeiten bedeutet in diesem Kontext „die zielgerichtete, planmäßige und bewusste menschliche Tätigkeit, die unter Einsatz physischer und psychischer Fähigkeiten erfolgt und die Grundlagen der Existenz sichert“ (Zeuner, Umbach et al., 2023, S. 28). Heute wird der Begriff *Arbeit* jedoch weitgehend mit *Erwerbstätigkeit* (oder *Erwerbsarbeit*) ersetzt, um ihn von anderen Formen von Arbeit, z. B. der unbezahlten Care-Arbeit, abzugrenzen (Arnold et al., 2021, S. 7; Zeuner, Umbach et al., 2023, S. 29). Erwerbstätigkeit trägt nebst der materiellen Existenzsicherung zur Ermöglichung von Selbstbestätigung, Kompetenzerleben und Persönlichkeitsbildung sowie zur Symbolisierung von Normalität und Zugehörigkeit bei (Aeschbach & Studer, 2020, S. 1). Zusätzlich wird durch Erwerbstätigkeit personale und soziale Identität entwickelt und gesellschaftliche Anerkennung erlangt (Zeuner, Umbach et al., 2023, S. 28), was be-

5 Außerdem unterliegt es logischerweise einer gewissen subjektiven Einschätzung, ob ein Lern- oder Bildungsprozess erwerbsbezogen ist. Beispielsweise kann die Teilnahme an einem Sprachkurs für eine Person aufgrund bestimmter Anforderungen in der Erwerbstätigkeit erfolgen und damit ein erwerbsbezogenes Bildungsangebot sein; für eine andere Person dient der gleiche Sprachkurs möglicherweise als Freizeitaktivität und ist damit nicht erwerbsbezogen.

sonders in den Folgen von Arbeitslosigkeit deutlich wird (Zeuner, Umbach et al., 2023, S. 29). Die Erwerbstätigkeit hat für Menschen also über die Sicherung des Lebensunterhalts hinaus eine hohe Relevanz, da sie Möglichkeiten zur Sinn- und Identitätsstiftung sowie Einbindung in soziale Zusammenhänge bietet (Kraus, 2022c, S. 514). Neben Erfahrungen von Selbstverwirklichung, Identitätsentwicklung und Sicherung des Lebensunterhalts kann Arbeit jedoch auch das Risiko von Zwang, Ausbeutung und Entfremdung mit sich bringen (Zeuner, Umbach et al., 2023, S. 29). Erwerbstätigkeit umfasst also verschiedene Aspekte: Sie ist zum einen ein „Handeln, mit dem wir uns Welt aneignen, sie gestalten und uns so selbst verwirklichen“, ein Mittel zu sozialer und finanzieller Absicherung; „sie verortet uns und bietet Erfahrungen, Herausforderungen und soziale Anerkennung. UND sie begrenzt uns, vernutzt unsere Körper und unsere Kraft, vertaktet unser Leben“ (Clement, 2020, S. 54). Erwerbstätigkeit bietet also unter anderem auch eine zeitliche Struktur (Schmidt-Hertha & Tippelt, 2022, S. 147) für den Alltag und das Leben als Ganzes (Doose, 2022, S. 463). In westlichen kapitalistischen Gesellschaften hat die Erwerbstätigkeit eine hohe (und steigende) Bedeutung für gesellschaftliche Normalitätserwartungen und biografische Lebensentwürfe, da sie nicht nur mit der gesellschaftlichen Teilhabe und dem individuellen Selbstwert, sondern auch mit der Struktur des Sozialstaats verknüpft ist, indem sie beispielsweise den Bezug von Sozialleistungen legitimiert (Arnold et al., 2021, S. 7–8). Durch das Ausfüllen der Rolle als Arbeitnehmer oder Arbeitnehmerin kann der Selbstwert erhöht, sozialer Isolation entgegengewirkt und ein Beitrag an die Gesellschaft geleistet werden (Arnold et al., 2021, S. 9). Das Recht auf Arbeit ist in den Menschenrechten verankert (Vereinte Nationen, 1948, Art. 23); dementsprechend postuliert die UN-BRK das gleiche Recht auf Arbeit und Beschäftigung (Vereinte Nationen, 2006, Art. 27) und somit darauf, den eigenen Lebensunterhalt zu verdienen sowie eigenen Berufswünschen und Interessen nachzugehen (Pichler, 2021, S. 34). Für Menschen mit Behinderungen wurden daher seit Verabschiedung der UN-BRK Förder- und Unterstützungsdienste entwickelt, beispielsweise die „unterstützte Beschäftigung“ (Arnold et al., 2021, S. 9; s. Kapitel 3, Forschungsstand).

In der Schweiz (wie auch in Deutschland und Österreich) ist die Erwerbstätigkeit traditionell mehrheitlich über das Konzept des Berufes bzw. der Beruflichkeit strukturiert, welches Bildungssystem und Arbeitswelt verbindet (Kraus, 2022a, S. 53–54, 2024, S. 7). Eine Ausbildung wird daher meist als Voraussetzung für die Teilnahme an der Erwerbstätigkeit und damit als Grundlage für die Partizipation in der Gesellschaft angesehen (Pichler, 2021, S. 32).

2.1.3 Zusammenhang Erwerbstätigkeit – erwerbsbezogene Bildung

Erwerbsbezogene Lern- und Bildungsprozesse beginnen mit der Wahl der Ausbildung und treten im Laufe des Erwerbslebens einem iterativen Prinzip⁶ folgend in räumlich und zeitlich unterschiedlichen, betrieblichen oder pädagogisch aufbereiteten Settings wiederkehrend auf (Kraus, 2022a, S. 64). Erwerbsbezogene Bildung wird so im Laufe

6 Iteration ist laut Duden ein Begriff aus der Mathematik und bedeutet „wiederholte Anwendung des gleichen Prozesses auf bereits gewonnene Zwischenwerte“ (Dudenredaktion, 2024e).

des Lebens in Form einer gerichteten, aber nicht geradlinigen, einer aufeinander aufbauenden und dennoch offenen, prozesshaften individuellen Entwicklung in die eigene Biografie eingebettet (Kraus, 2022a, S. 56). Iterationen der Lern- und Bildungsprozesse haben demnach eine grundlegende Relevanz für die Subjektivierung, denn so kann sie sich „mit ihren verschiedenen Komponenten immer wieder aktualisieren und in der Weiterentwicklung erhalten“ (Kraus, 2022a, S. 64). Da sich dies im Kontext der Erwerbstätigkeit vollzieht, wird die gegenseitige Voraussetzung von Erwerbstätigkeit und erwerbsbezogener Bildung deutlich: Fachliche und technische Weiterentwicklungen, ausgelöst durch gesellschaftliche Veränderungen, steigern insbesondere die Bedeutung von Weiterbildung (Kraus, 2001, S. 108, 2022a, S. 52–55; Nuissl, 2023b, S. 282); gleichzeitig ist die Weiterbildung stärker als andere Bildungsbereiche in die Begleitung, Förderung und Reflexion von gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, technischen sowie sozialen Veränderungen und Entwicklungen involviert (Kraus, 2022e, S. 1; Nuissl, 2023a, S. 122). Bei der Debatte zu Digitalisierung und Zukunft der Arbeit wird durchgehend auf die steigende Bedeutung von Bildung und speziell von Weiterbildung hingewiesen, da diese besonders passend und flexibel auf die Qualifikationsbedarfe im Zusammenhang mit technisch-organisatorischen Veränderungen reagieren kann (Berger & Iller, 2019, S. 183). Der Wandel von industrieller Produktion zu Dienstleistungen und Bedingungen wie Globalisierung und Digitalisierung hat neue Anforderungen an die Erwerbstätigkeit sowie die damit verbundene Aus- und Weiterbildung der Menschen zur Folge (Kellermann, 2021, S. 18–20; Zeuner, Umbach et al., 2023, S. 29). Nebst den inhaltlichen gibt es auch strukturelle und organisationale Veränderungen, sodass viele Tätigkeiten eine stärkere Eigenverantwortung und Selbstorganisation erfordern oder die Flexibilisierung von Arbeitszeiten und -orten ein Aufweichen der Grenzen zwischen Arbeit und Freizeit auf der einen Seite, eine Erweiterung der Gestaltungsmöglichkeiten auf der anderen Seite bewirkt (Zeuner, Umbach et al., 2023, S. 30), was ein Spannungsfeld zwischen erweiterter Autonomie und Ausbeutung erzeugt (Dungs, 2021, S. 41). Individuell gestaltbare und zu gestaltende Bildungs- und Erwerbsbiografien anstelle von normierten Lebensläufen eröffnen zwar Handlungsspielräume, sind aber auch mit Risiken und Unsicherheiten verbunden (Schiersmann, 2017, S. 2). Dies führt zum einen dazu, dass Beratung für Bildungsentscheidungen immer wichtiger wird (Schiersmann, 2017, S. 3); zum anderen steigen aber auch die Anforderungen an die erwerbsbiografische Gestaltungskompetenz als Fähigkeit zur Bewältigung von Übergängen und Veränderungen im Lebenszusammenhang (Hendrich, 2005, S. 25) bzw. deren Entwicklung in erwerbsbezogenen Bildungsangeboten.

Durch die digitale Transformation und die Einführung neuer Technologien wird sich die Arbeitswelt deutlich verändern, weshalb der Bildung und Weiterbildung der aktuell damit konfrontierten Beschäftigten eine hohe Bedeutung zugemessen wird (Dengler & Matthes, 2019, S. 57). Eine berufliche Ausbildung oder ein Hochschulstudium bleiben Grundlage für den Start in das Erwerbsleben, doch aufgrund der steigenden Anforderungen infolge der Digitalisierung und der kurzen Halbwertszeit von Wissen reicht dies nicht mehr für das gesamte Erwerbsleben aus; Weiterbildungen im erlernten Beruf, aber auch Umorientierungen oder Höherqualifizierungen werden zur

Normalität (Dengler & Matthes, 2019, S. 58–60). Der Umgang damit und die politische, betriebliche und individuelle Bereitschaft, in Weiterbildung zu investieren, sind von zentraler Bedeutung: Die Idee des lebenslangen Lernens hat unter anderem hier ihre Ursprünge (Dengler & Matthes, 2019, S. 59; Zeuner, Umbach et al., 2023, S. 31).

2.1.3.1 Lebenslanges Lernen

Die Herausbildung des Konzepts des lebenslangen Lernens seit den 1960er-Jahren vollzog sich im Spannungsfeld zwischen Aufklärung und Emanzipation sowie ökonomischer Zweckrationalität, da es einerseits auf gesellschaftliche und politische Partizipation, andererseits auf die Sicherung der Beschäftigungsfähigkeit in Wissensgesellschaften abzielte; sie hatte sowohl Veränderungen biografischer Entwicklungen als auch von Lerninfrastrukturen zur Folge (Schreiber-Barsch & Zeuner, 2018). Lebenslanges Lernen als bildungspolitisches Konzept beruht auf der Ablösung der Vorstellung, dass das Lernen von Erwachsenen mit einem berufsqualifizierenden Abschluss beendet sei; außerdem bildet es eine wesentliche Grundlage für Verfahren der Anerkennung insbesondere informellen Lernens (Nuissl, 2023b, S. 282–283), sodass Lernen nicht nur auf die gesamte Lebensspanne, also eben „lifelong“, sondern auch „lifewide“ ausgeweitet wird (Alheit & Dausien, 2009, S. 714). Das Konzept des lebenslangen Lernens bedeutet also die Ermöglichung von formalem, non-formalem sowie informellem Lernen über die gesamte Lebensspanne anhand diverser Lernformen und Lernorte (Gruber, 2007, S. 1). Aus bildungspolitischer Perspektive wird lebenslanges Lernen mit Veränderungen der Bildungs- und Arbeitswelt und ihren Auswirkungen auf die gesellschaftliche Organisation des Lernens begründet (Alheit & Dausien, 2009, S. 716) und dabei als „zeitgemäßes Lernsystem modernisierungsintensiver Gesellschaften“ verstanden; bzw. wird von der funktionalen Notwendigkeit der Anpassung oder Erneuerung erwerbsbezogener Qualifikationen ausgegangen (Gruber, 2007, S. 2). Ergänzt werden diese Sichtweisen durch die emanzipatorische bildungstheoretische Perspektive, welche „die Erhöhung der Teilhabe- und Lebenschancen durch lebenslanges Lernen“ ins Zentrum stellt und die daraus resultierende Persönlichkeitsentwicklung sowie Selbstverwirklichung hervorhebt (Alheit & Dausien, 2009, S. 716; Gruber, 2007, S. 2). Der Vorteil von lebenslangem Lernen ist, dass es im Gegensatz zu organisierter Erziehung und Bildung durch das Individuum allein und flexibel gestaltet werden kann, was mit der Individualisierung der heutigen Zeit im Einklang steht (Kraus, 2001, S. 118). Durch lebenslanges Lernen ist es möglich, mit gesellschaftlichen Entwicklungen und Wissenszuwächsen mitzuhalten, kritische Lebensereignisse zu bewältigen sowie unterschiedliche Lernmöglichkeiten zu nutzen und zu kombinieren (Kraus, 2001, S. 47).

Kritisch zu bewerten sind allerdings die mit dem Konzept des lebenslangen Lernens verbundenen starken normativen Implikationen und die „Pädagogisierung“ aller Lebensbereiche (Gruber, 2007, S. 6; Nuissl, 2023b, S. 283). Außerdem bemängeln Alheit und Dausien (2009, S. 721), dass über die gesellschaftlichen Veränderungen und den damit steigenden Stellenwert des lebenslangen Lernens ein erstaunlicher Konsens zu herrschen scheint, sodass die Gefahr besteht, dass Selektions- und Exklusionsmechanismen verdeckt werden. Besonders wenn lebenslanges Lernen allein als Investition in

verwertbares ökonomisches Kapital angesehen wird, scheint es sogar das Hervorbringen von Ungleichheiten zu verstärken, weshalb Alheit und Dausien (2009, S. 721–722) dafür plädieren, es auch als Investition in soziales Kapital zu betrachten, was einen analytischen Perspektivenwechsel auf die lernenden Individuen voraussetzt. Auch Berger und Iller (2019, S. 194–195) sprechen sich für ein subjektorientiertes Bildungskonzept aus, das lebenslanges Lernen nicht als Wettbewerb um verwertbares Kapital, sondern als Ausdruck von Lebensqualität auffasst. Des Weiteren wird kritisiert, dass dem informellen Lernen bei der und durch die Erwerbstätigkeit sowie einer lernförderlichen Arbeitsgestaltung kaum Aufmerksamkeit geschenkt wird, obwohl systematisches und erfahrungsbasiertes Lernen bzw. Wissen zusammenwirken (Böhle & Sauer, 2019, S. 241). Zudem sind Zukunftsszenarien, welche Erwartungen für die Bildung ableiten, mit großen Unsicherheiten verbunden (Dobischat et al., 2019, S. 9–10; Zeuner, Umbach et al., 2023, S. 30) und von Widersprüchen geprägt, denn Erziehung und Bildung können Lernende nur begrenzt auf zukünftige, noch nicht klar fassbare Veränderungen vorbereiten (Lassnigg & Bock-Schappelwein, 2019, S. 25). Außerdem lasse sich der Bildungsbedarf nicht direkt aus gesellschaftlichen Funktionserfordernissen ableiten, denn der Zusammenhang gehe auch in umgekehrte Richtung: Grundlagenforschung erzeugt Wissen, welches relevante Ergebnisse bzw. Konzepte für die Entwicklung neuer Produktions- und Informationstechnik hervorbringt, und diese eröffnen dann neue Möglichkeiten, z. B. betriebliche Arbeit zu organisieren (Heid, 2019, S. 86).

Das Konzept der erwerbsbezogenen Bildung enthält also die Implikationen des lebenslangen Lernens, indem es iterative Lern- und Bildungsprozesse von der Erstausbildung bis hin zu informellem Lernen und Weiterbildungen während des gesamten Erwerbslebens umfasst (Kraus, 2022c, S. 518). Außerdem werden damit zum einen die aus bildungspolitischer Sicht durch gesellschaftliche Veränderungen notwendigen Anforderungen der Erwerbstätigkeit und individuellen Handlungsfähigkeit adressiert (Kraus, 2022c, S. 523); zum anderen wird aus bildungstheoretischer Perspektive auch die emanzipatorische Partizipation der Subjekte – und die Frage, wie sie sich zu gesellschaftlichen Bedingungen verhalten bzw. diese mitkonstruieren (Bremer, 2018, S. 135–140) – analysierbar. Denn der Begriff benennt die Bedeutung der Erwerbstätigkeit für das Individuum (Kraus, 2022c, S. 514–515), indem es nicht *beschäftigungsbezogene Bildung* heißt, was die Arbeitgebenden oder das Arbeitsmarktsystem in das Zentrum stellen würde.

Der nachfolgende Fokus auf Weiterbildung als Form von erwerbsbezogener Bildung wird damit begründet, dass diese aus subjektiver Perspektive mit Blick auf das lebenslange Lernen und die gesellschaftlichen Veränderungen an Bedeutung gewinnt (Kraus, 2001, S. 108, 2022a, S. 52–55; Nuissl, 2023b, S. 282) und aus gesellschaftlicher Sicht stärker als andere Bildungsbereiche in die Begleitung, Förderung sowie Reflexion von gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, technischen und sozialen Veränderungen und Entwicklungen involviert ist (Kraus, 2022e, S. 1; Nuissl, 2023a, S. 122).

2.1.3.2 Erwachsenenbildung/Weiterbildung

Im deutschsprachigen Raum wird Erwachsenenbildung/Weiterbildung (EB/WB) – insbesondere auf bildungspolitischer Ebene – als Weiterführung oder Wiederaufnahme von organisiertem Lernen nach Abschluss einer ersten Bildungsphase definiert (Nuissl, 2023a, S. 121). Die Begriffe EB und WB werden zwar weitgehend synonym verwendet (Grämiger, 2023, S. 368; Kraus, 2022e, S. 1), allerdings wird mit Erwachsenenbildung meist eher die allgemeine, mit Weiterbildung eher die berufliche Bildung Erwachsener bezeichnet (Nuissl, 2023a, S. 122). Mit dem Zusatz *berufliche* oder *berufsorientierte* Weiterbildung wird daher zusätzlich spezifiziert, dass es sich um eine Wiederaufnahme des Lernens handelt, welche an eine vorangehende Berufsausbildung anknüpft und sie fortsetzt, um beispielsweise einen Karriereaufstieg oder eine Neuorientierung vorzubereiten (Dobischat, 2023, S. 47).⁷ In der Schweiz wird die „berufsorientierte Weiterbildung“ im Berufsbildungsgesetz (BBG) als eigener Bereich (neben der beruflichen Grundbildung und der Höheren Berufsbildung) geregelt, aber vergleichsweise kurz und wenig konkret ausgeführt (Kraus, 2022d, S. 1). Seit 2017 ist Weiterbildung im nationalen Weiterbildungsgesetz (WeBiG) der Schweiz verankert, welches alle organisierten Bildungsangebote non-formaler Bildung – also Angebote außerhalb des formalen Bildungssystems – zur Weiterbildung zählt; sie umfasst dementsprechend heterogene Angebote unterschiedlicher Dauer, Rechts- und Finanzierungsform sowie Anschlussfähigkeit an die Bildungssystematik und den Arbeitsmarkt (Kraus, 2022e, S. 1). Der Weiterbildungsbereich weist auch in Bezug auf Inhalte, Formen und Anbieter eine hohe Vielfalt auf und ist damit unübersichtlich, bietet aber auch viele Möglichkeiten für unterschiedliche Bedarfe und Bedürfnisse (Kraus, 2022d, S. 3).

Das WeBiG der Schweiz beinhaltet allgemeine Grundsätze zu den Themen Verantwortung, Qualität, Anrechnung, Chancengleichheit sowie Wettbewerb zwischen Anbietern; es regelt die finanzielle Förderung von Grundkompetenzen Erwachsener und die Subventionierung von Weiterbildungsorganisationen (Grämiger, 2023, S. 368; Kraus, 2022e, S. 1–2). Mit Ausnahme dieser beiden Fördertatbestände wird das WeBiG als Rahmengesetz ansonsten über Spezialgesetze umgesetzt, beispielsweise über das Berufsbildungsgesetz (BBG) oder das Arbeitslosenversicherungsgesetz (AVIG) (Grämiger, 2023, S. 368). Weiterbildung wird in der Schweiz vor allem als Markt betrachtet; das WeBiG nennt beim Grundsatz der Verantwortung an erster Stelle die Eigenverantwortung der Individuen, an zweiter Stelle die Arbeitgebenden und an dritter Stelle den Staat: „Insofern sind in der Weiterbildung sozialpolitische Bezüge indirekt relevant. Sie ergeben sich aktuell vor allem in der Frage der Förderung von Grundkompetenzen im Zusammenhang mit Armutsbekämpfung sowie in einem Einsatz für einen weniger selektiven Zugang zur Weiterbildung“ (Kraus, 2022e, S. 2).

Ähnlich wie in Deutschland liegen diesem Bildungsbereich damit die Prinzipien der Pluralität (d. h., WB wird mehrheitlich von gesellschaftlichen, nichtstaatlichen Or-

7 Da es sich beim Begriff *berufliche Weiterbildung* also eigentlich um einen Pleonasmus handelt, der zusätzlich Arten der Weiterbildung ausschließt, die zwar nicht auf berufliche Konzepte bezogen sind, aber auf sonstige Erwerbstätigkeit (also erwerbsbezogene Weiterbildung), wird in dieser Arbeit von nun an von *Weiterbildung* gesprochen und damit berufliche, aber auch andere erwerbsbezogene Weiterbildung eingeschlossen. Der Begriff *erwerbsbezogene Bildung* wird verwendet, wenn alle Formen von Bildung mit Bezug zu Erwerbstätigkeiten gemeint sind, nicht nur die Weiterbildung.

ganisationen verantwortet) und Subsidiarität (d. h., der Staat greift nur ein, wo Unterstützung zum Erreichen von öffentlich definierten Zielen erforderlich ist) sowie das föderalistische Grundprinzip (d. h., Kantone bzw. Bundesländer sind für die Umsetzung zuständig) zugrunde (Nuissl, 2023a, S. 122). In der Schweiz gibt es keinen gesetzlichen Anspruch auf Weiterbildung und keine nationale Weiterbildungspolitik (Edelmann & Fuchs, 2018, S. 484) – obwohl Weiterbildung nicht nur für Individuen von hoher Bedeutung ist, sondern beispielsweise auch für die Gesellschaft zur Sicherstellung des zukünftigen Arbeitskräftebedarfs und für die Betriebe im Hinblick auf die Personal- und Organisationsentwicklung (Dobischat, 2023, S. 47).

EB/WB kann als „Gebiet unterschiedlicher Zusammenhänge des Lernens im Nachgang zur schulischen Erfahrung“ zusammengefasst werden (Weisser, 2005, S. 130). Weisser (2005) rekonstruiert Weiterbildungsforschung zudem als „Problemzusammenhang der Ermöglichung des Lernens Erwachsener“ (S. 129), der sich „als Differenz von Teilnahme und Nicht-Teilnahme formulieren lässt“ (S. 130). Als theoretische Ansätze zur Untersuchung dieses Problemzusammenhangs werden beispielsweise anthropologische Grundannahmen zur lebenslangen Lernfähigkeit von Menschen (Holm, 2018, S. 109–125), Sozialisations- und Identitätstheorie (Bremer, 2018, S. 127–144), biografiethoretische (Nittel, 2018, S. 145–159) und sozialkonstruktivistische Konzepte (Alheit & Dausien, 2009), Milieu- und Habitustheorie (Barz & Tippelt, 2018, S. 161–184) sowie sozialökologische (Eckert & Kadera, 2018, S. 185–203) oder systemtheoretische (Kuper & Kaufmann, 2018, S. 205–220) Ansätze herangezogen. Im Fokus stehen oft das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft und die Frage, wie Erwachsene durch Lern- und Bildungsprozesse in einer sich wandelnden Gesellschaft immer wieder soziale, ökonomische und rechtliche Handlungsfähigkeit erlangen (Bremer, 2018, S. 128–129). Dabei werden Erwachsene als handelnde Akteure gesehen, ohne strukturelle Bedingungen außer Acht zu lassen; deren Einfluss sowie die jeweils gegenseitige Mitkonstruktion wird beispielsweise durch sozialkonstruktivistische Konzepte analysierbar (Bremer, 2018, S. 135–140). Da es keine grundlegende Theorie der EB/WB gibt, erfolgt also oft ein Transfer von Theorien aus den jeweiligen Bezugswissenschaften (Siebert, 2009, S. 13–15; Tippelt & von Hippel, 2018, S. 7–8).

2.2 Verständnis von Behinderung und analytische Perspektive

Das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit gilt der Fragestellung, wie Erwachsene ihre Teilnahme an der Bildungs- und Arbeitswelt unter der Bedingung von Behinderung gestalten. Dabei wird Behinderung als komplexe Differenzkategorie verstanden, wie sie theoretisch in Auseinandersetzungen der Disability Studies verankert wird. Was die Disability Studies ausmacht – ihre Ursprünge, Theoriebezüge und Perspektive auf den Untersuchungsgegenstand *Behinderung* –, wird in diesem Abschnitt beschrieben.

2.2.1 Ursprünge und Definition der Disability Studies

Die Disability Studies haben ihren Ursprung in den Aktivitäten und Leitgedanken der internationalen Behindertenbewegung der 1970er-Jahre. Sie wurden gleichzeitig, aber zunächst unabhängig voneinander in Großbritannien und den USA entwickelt; im deutschsprachigen Raum wurde der Begriff *Disability Studies* ungefähr dreißig Jahre später (Anfang der 2000er-Jahre) etabliert (Brehme et al., 2020, S. 9). Mit dem Begriff wird ein Zusammenschluss an sozial- und kulturwissenschaftlichen Forschungs- und Theorieansätzen bezeichnet, die sich je nach nationaler Prägung unterschiedlich stark auf die Ursprünge in der Behindertenbewegung beziehen, jedoch als gemeinsamen Nenner das Phänomen *Behinderung* (*Disability*; *Dis_ability*; *Dis / Ability*) aus kultur- bzw. wissenssoziologischer Perspektive untersuchen (Kastl, 2017, S. 45). Damit bieten sie eine neue wissenschaftliche und analytische Perspektive auf das Phänomen *Behinderung* (Brehme et al., 2020, S. 9). Behinderung wird hierbei verstanden als eine

Differenzkategorie, die ähnlich wie Alter, Geschlecht, Hautfarbe, Herkunft oder Sexualität persönliche Erfahrungen, Identitäten und Lebenslagen ebenso beeinflusst wie die jeweilige Positionierung in der Sozialstruktur, die den Einzelnen zugewiesen wird, die verschiedenen Gruppenzugehörigkeiten oder die Möglichkeiten gesellschaftlicher Teilhabe (Waldschmidt & Karim, 2022, S. 4).

Die Sichtweise der Wissenschaften, die sich üblicherweise mit Behinderung befassen, wie die (Heil- und Sonder-)Pädagogik, Soziale Arbeit oder Rehabilitationswissenschaft, dass Behinderung ein „mithilfe besonderer Förderung und Bildung, beruflicher Rehabilitation und sozialpolitischer Unterstützung, durch Bewusstseinsbildung oder Schaffung zugänglicher Räume“ (Waldschmidt & Karim, 2022, S. 3) zu lösendes und lösbares Problem sei, wird offengelegt und infrage gestellt (Waldschmidt & Karim, 2022, S. 4). Die Disability Studies bestärken damit ihre kritische Perspektive auf ein menschenrechtsbasiertes, kulturelles und soziales Verständnis von Behinderung und ebnen den Weg für partizipative Forschungsansätze (Köpfer et al., 2021, S. 16) mit der Forderung, dass nicht nur über, sondern auch von und mit Menschen mit Behinderungen geforscht werden sollte, die so „vom Forschungsobjekt zum aktiven Subjekt der Forschung werden“ (Hirschberg & Köbsell, 2021, S. 129). Dieser partizipative Forschungsansatz wird in den Disability Studies durch einen menschenrechtlichen Teilhabegedanken und vor allem auch durch Wissenschaftskritik begründet (Behrisch, 2020, S. 112).

2.2.2 Forschungsgegenstand und Analyseperspektive

Ein weiteres Merkmal der Disability Studies ist ihre Inter- und Trans- bzw. Multidisziplinarität, da sich verschiedenste wissenschaftliche Disziplinen mit dem gleichen Gegenstand aus ihrem jeweiligen Blickwinkel beschäftigen (Brehme et al., 2020, S. 9). Die diszipliniäre Vielfalt ist laut Waldschmidt und Karim (2022, S. 8) zum einen eine Stärke insofern, als die unterschiedlichen Fachgebiete reichhaltige und vielseitig anwendbare Analysewerkzeuge bieten; zum anderen bringt sie das Risiko einer Diffusität durch eine beliebige Kombination von Konzepten und Theorien.

Die Disability Studies sind zwar ein interdisziplinäres Forschungsfeld, haben jedoch stets den gemeinsamen Gegenstand der *Behinderung* als gesellschaftliches Phänomen. Sie untersuchen die Frage, „wie Menschen mit Beeinträchtigungen zu ‚Behinderten‘ werden“ (Köbsell, 2016, S. 89), sowie Lebenswelten von Menschen mit Behinderungen und ihre Teilhabe an gesellschaftlichen Bereichen (Karim, 2022, S. 146). Charakteristisch für die Disability Studies ist außerdem, dass am Ausgangspunkt aller Fragestellungen die individuellen Sichtweisen der Subjekte stehen, also von Menschen, die körperlich, psychisch oder kognitiv beeinträchtigt sind und deshalb Behinderungen erfahren (Bruhn & Homann, 2022, S. 505). Die Forschungsfragen, die in den Disability Studies untersucht werden, nehmen Behinderung als Differenz- und Analysekategorie in den Fokus und setzen sich mit den damit verbundenen Strukturen, Praktiken sowie Erfahrungen kritisch und grundlagentheoretisch auseinander; sie beschäftigen sich damit, wie und wozu historisch, sozial und kulturell *Andersheit* als Behinderung hergestellt und praktiziert wird (Waldschmidt & Karim, 2022, S. 4). Die Disability Studies stellen die wissens- und kultursoziologischen „Aspekte der sozialen Konstruktion und Interpretation von Behinderungsphänomenen und die gesellschaftlichen Diskurse, in denen diese Prozesse stattfinden, in den Vordergrund“, so Kastl (2017, S. 107). Dabei wird erstens das Erfahrungswissen von Forscher*innen und außerakademischen Akteur*innen mit Behinderungen priorisiert, zweitens Wissensordnungen untersucht, die sich in Diskursen (z. B. gesetzlichen oder politischen Dokumenten) ablagern, sowie drittens Praktiken des Behinderens (z. B. Diskriminierung oder Fürsorge) machtkritisch analysiert (Brehme et al., 2020, S. 9). Die Analyse des Phänomens *Behinderung* erfolgt anhand verschiedener theoretischer Zugänge und Modelle, wobei sich in den deutschsprachigen Disability Studies primär das soziale, das kulturelle sowie das menschenrechtliche Modell von Behinderung als heuristische Instrumente etabliert haben (Brehme et al., 2020, S. 10). Diese Modelle und ihre theoretischen Begründungen werden im nächsten Abschnitt vorgestellt.

2.2.3 Theoretische Zugänge und Modelle

Die verschiedenen Behinderungsmodelle basieren auf unterschiedlichen theoretischen Begründungen (Waldschmidt, 2020, S. 60), welche im Folgenden kurz skizziert werden. Die Gemeinsamkeit dieser Modelle liegt in der begrifflichen Differenzierung zwischen *Beeinträchtigung* als individuellem Merkmal und *Behinderung* als gesellschaftlicher Benachteiligung, was die Analyse behindernder Praktiken und die Konstruktion von Behinderung als sozialer Gegenstand ermöglicht (Brehme et al., 2020, S. 10). Zuerst wird aber das Alltagsverständnis von Behinderung thematisiert, welches in den Disability Studies als medizinisches oder individuelles Behinderungsmodell bezeichnet wird. Es ist das Verständnis, welches u. a. auch den Gesetzen und statistischen Erhebungen in der Schweiz zugrunde liegt, wie in Kapitel 3 deutlich werden wird.

2.2.3.1 Individuelles (medizinisches) Modell

Im alltäglichen Gebrauch wird oftmals die körperliche, kognitive oder psychische Beeinträchtigung mit Behinderung gleichgesetzt und die Begriffe werden meist synonym

verwendet (Katzenbach, 2013, S. 29). Behinderung entspricht in diesem Verständnis einer medizinisch feststellbaren „Schädigung oder Funktionseinschränkung“ oder einem „Gesundheitsproblem“ einer Person und wird mit „klinisch relevanten, medizinisch, psychologisch oder pädagogisch diagnostizierbaren Beeinträchtigungen des Individuums“ gleichgesetzt (Waldschmidt, 2020, S. 60). Daher wird dieses Verständnis auch als medizinisches oder individuelles Modell von Behinderung bezeichnet (Felder, 2022, S. 121; Kastl, 2017, S. 47). Hierauf basieren klinische und auf Intervention und Rehabilitation bezogene Ansätze, um damit individuelle Therapien, Förderungen, Behandlungen und Interventionen begründen zu können (Waldschmidt, 2020, S. 60–61). Allerdings wird an der Gleichsetzung von Behinderung mit funktionaler Beeinträchtigung bzw. mit einer medizinischen Diagnose (s. Abbildung 1) kritisiert, dass sie damit als Abweichung von einer Norm ausgelegt wird, die durch medizinische und therapeutische Versorgung geheilt oder behandelt werden muss, wodurch die medizinische Perspektive von Krankheit auf Behinderung übertragen wird, obwohl diese unterschiedliche Phänomene sind (Hirschberg, 2022, S. 95–96; Kastl, 2017, S. 100). Eine Beeinträchtigung kann zwar mit gesundheitlichen Problemen verbunden sein, sagt aber an sich noch nichts über den Gesundheitszustand einer Person aus. Beispielsweise kann ein Mensch mit Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung (ADHS) eine Darmerkrankung haben, aber von der ADHS-Diagnose allein kann darauf nicht geschlossen werden. Denn eine Beeinträchtigung ist nicht das Gleiche wie eine Krankheit, also nicht ein pathologischer Prozess selbst, sondern drückt sich als funktionelle Einschränkung aus. Diese kann zwar aus einer Krankheit bzw. einer erfolgten Genesung hervorgehen (Kastl, 2017, S. 97), ist aber nicht nur ein Resultat von medizinischen Befunden, sondern abhängig von dem individuellen Menschen, seinem Alltag und den damit verbundenen Anforderungen (Kastl, 2017, S. 41), wie es sich im Begriffsverständnis des sozialen Modells und den darauf basierenden Modellen zeigt (s. den folgenden Abschnitt). Die weit verbreitete, aber veraltete rein medizinische Vorstellung von Behinderung erfasst außerdem die Behinderungskategorie nicht nur bloß eindimensional und lässt die historische, kulturelle und gesellschaftliche Bedingtheit unberücksichtigt (Waldschmidt, 2020, S. 60), sondern war in der Vergangenheit nicht zuletzt mit höchst problematischen sozialdarwinistischen oder gar eugenischen Vorstellungen⁸ verbunden (Kastl, 2017, S. 42).

8 Eine ausführliche Auseinandersetzung mit diesem Kapitel der Disability History ist nachzulesen bei Petra Fuchs, beispielsweise in „Behinderung‘ – eine bewegte Geschichte“ (Fuchs, 2022).

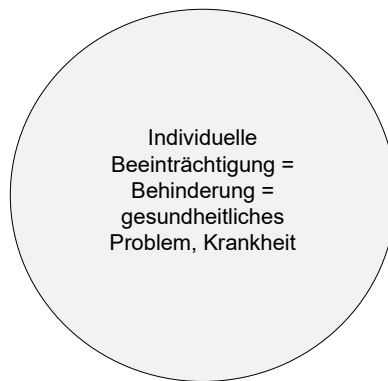


Abbildung 1: Individuelles (medizinisches) Modell (eigene Darstellung)

2.2.3.2 Soziales Modell

Das soziale Modell ging aus der politischen Behindertenrechtsbewegung der USA und Großbritanniens in den 1970er-Jahren und den frühen Disability Studies hervor, deren Vertreter*innen den Zusammenhang zwischen „individuellen Abweichungen von Normalitätserwartungen und gesellschaftlichem Ausschluss“ kritisierten (Hirschberg & Köbsell, 2021, S. 128) und Behinderung als eine Form von sozialer Unterdrückung von Menschen mit Beeinträchtigungen verstanden, die nicht behindert *sind*, sondern behindert *werden* (Kastl, 2017, S. 48; Köbsell, 2016, S. 89). Das soziale Modell war damit ursprünglich auch ein politisches Instrument, welches politisch-normative Forderungen zur Herstellung von Gerechtigkeit durch Veränderung gesellschaftlicher Strukturen und Praktiken legitimierte (Hirschberg & Köbsell, 2021, S. 129; Kastl, 2017, S. 49; Waldschmidt, 2020, S. 64–65). Das soziale Modell unterscheidet systematisch zwischen *Beeinträchtigung* (*impairment*) und *Behinderung* (*disability*) (Hirschberg, 2022, S. 98; Hirschberg & Köbsell, 2021, S. 128; Kastl, 2017, S. 48; Waldschmidt, 2020, S. 64–65). Beeinträchtigung bezeichnet die „objektive Schädigung einer anatomischen Struktur oder eines körperlichen Prozesses“; unter Behinderung ist eine „Aktivitätseinschränkung und ein damit verbundener generell nachteiliger gesellschaftlicher Status“ zu verstehen (Kastl, 2017, S. 48). Mit der analytischen Trennung der körperlichen und gesellschaftlichen Ebene wird verdeutlicht, dass Behinderung nicht per se eine objektiv medizinisch-biologische Tatsache ist, sondern insbesondere auch eine gesellschaftliche Ungleichheitsdimension, was als analytische Perspektive die Untersuchung gesellschaftlicher Barrieren ermöglicht (Felder, 2022, S. 121; Hirschberg & Köbsell, 2021, S. 128). Mit *gesellschaftlichen Barrieren* sind nicht nur materielle Hindernisse gemeint, sondern sowohl offensichtliche Stereotypen, Vorurteile und Stigmatisierungen als auch „verkleidete Normen der Gesellschaft darüber, womit Menschen aus eigener Kraft zurechtkommen müssen“ (Kastl, 2017, S. 49). Grafisch lässt sich das soziale Modell wie in der folgenden Abbildung 2 darstellen (zwei Kreise – der eine repräsentiert gesellschaftliche Barrieren, der andere individuelle Beeinträchtigung; sie überschneiden sich in der Mitte, dieser Überschneidungsbereich repräsentiert Behinderung als Differenzkategorie).

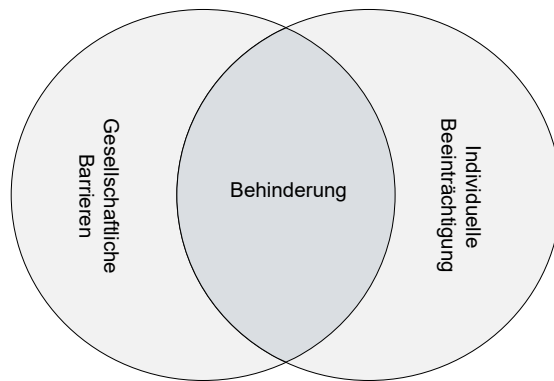


Abbildung 2: Soziales Modell (eigene Darstellung)

Das soziale Modell basiert laut Waldschmidt ursprünglich auf der neomarxistischen und strukturtheoretischen Gesellschaftstheorie, „welche die Produktionsweise des modernen Kapitalismus und die Profitorientierung dafür verantwortlich macht, dass Menschen mit Beeinträchtigungen Unterdrückung und Ausgrenzung erfahren, da ihre Arbeitskraft als ökonomisch nicht (mehr) verwertbar gilt“ (Waldschmidt, 2020, S. 66). Diese Auffassung des frühen sozialen Modells, dass Behinderung ein Produkt der kapitalistischen Gesellschaftsordnung sei, wurde als ideologisch und ökonomisch verkürzt kritisiert und später nicht mehr herangezogen (Neukirchinger, 2020, S. 75; Waldschmidt & Schillmeier, 2022, S. 78). Um dennoch die gesellschaftskritischen Aspekte theoretisch zu fundieren, verknüpft Neukirchinger (2020, S. 74–77) das soziale Modell mit der Kritischen Theorie, welche sich mit Mechanismen des Kapitalismus, wirtschaftlichen Zusammenhängen sowie der Entwicklung gesellschaftlicher Verhältnisse seit der Aufklärung auseinandersetzt. Weitere vielfältige Theorieansätze wie der symbolische Interaktionismus, die soziologische Handlungstheorie oder der kritische Realismus finden Berücksichtigung in Erläuterungen und Diskussionen zum sozialen Modell (Hirschberg & Köbsell, 2021, S. 129; Waldschmidt, 2020, S. 66; Waldschmidt & Schillmeier, 2022).

Am sozialen Modell wird außerdem kritisiert, dass es das komplexe Phänomen *Behinderung* zu wenig differenziert abzubilden vermag; beispielsweise indem es implizieren könnte, dass Beeinträchtigungen „neutrale Lebensmöglichkeiten sind, sobald diese Barrieren beseitigt sind“ (Felder, 2022, S. 126). Dies scheint jedoch nicht zutreffend zu sein, denn eine Beeinträchtigung kann an sich einschränkend, unangenehm oder gar schmerzhaft sein, auch ohne Diskriminierung und soziale Barrieren; meistens erfahren Menschen mit Behinderungen aber eben beides (Felder, 2022, S. 132–133). Zudem betont Waldschmidt, dass auch Beeinträchtigungen kulturelle Geschichten und Bedeutungen haben, sodass „nicht nur Behinderung, sondern auch die Schädigungsebene als gesellschaftlich hergestellt“ differenziert und analysiert wird (Waldschmidt, 2005, S. 22). Dies bedeutet laut Kastl jedoch nicht, dass damit Behinderung *nur* eine konstruierte Realität sei (Kastl, 2017, S. 105). Er betont die Relationalität von Behinderung mit der Formulierung, dass ein Mensch „*durch* etwas *bei* etwas“ behindert ist bzw. wird (Kastl,

2017, S. 106). Indem der „Schädigungsaspekt“ miteinbezogen wird, kann gezeigt werden, dass vermeintliche „Behinderungen“ vollständig oder teilweise auf Zuschreibungen beruhen, „die keinerlei funktionale Relevanz haben oder diese nur haben, weil die Zuschreibung existiert“; ein Beispiel ist die Lernbehinderung (Kastl, 2017, S. 107). Beeinträchtigungen (im medizinischen Sinne) können als notwendige (aber nicht hinreichende) Bedingung für eine Behinderung betrachtet werden, soziale Barrieren hingegen als hinreichende (aber nicht notwendige) Bedingung (Felder, 2022, S. 135–136; Kastl, 2017, S. 94), wie auch in der obigen Abbildung 2 nachvollzogen werden kann: Eine Beeinträchtigung ist in diesem Sinne eine Mindestanforderung, die für *Behinderung* erfüllt werden muss, aber erst die gesellschaftlichen Barrieren garantieren *Behinderung*; der zweite Kreis und die Überschneidung sind also erforderlich, um das Phänomen abzubilden.

Ein weiterer Kritikpunkt ist, dass auch Barrieren einen doppelten Bezug haben – nämlich zu sozialen Strukturen bzw. einer Normalitätserwartung sowie zu physischen Strukturen (Kastl, 2017, S. 54) – und nicht beachtet wird, dass *Barriere* ein relationaler Begriff ist; d. h., eine Barriere wird in Relation mit körperlichen Merkmalen zu einer Behinderung und ist kontextabhängig (Felder, 2022, S. 136; Kastl, 2017, S. 95–96).⁹ Aber auch dieser Umstand wird sichtbar, wenn das soziale Modell wie oben vorgeschlagen abgebildet wird. Außerdem muss hier relativiert werden, dass ein Modell die Wirklichkeit immer nur vereinfacht abzubilden vermag bzw. dies genau dessen Funktion ist.

Die Kernaussage des sozialen Modells, nämlich dass Behinderung als das Ergebnis einer Interaktion zwischen Beeinträchtigung oder Schädigung von Körperfunktionen und der Beeinträchtigung von Aktivität und Partizipation – bzw. zwischen individuellen Merkmalen und gesellschaftlichen Kontextfaktoren oder Barrieren – zu verstehen ist und Behinderung demzufolge nicht nur eine „ontologische Kategorie, sondern immer auch ein gesellschaftliches Phänomen“ (Schreiber-Barsch, 2019, S. 10) darstellt, hat sich in sonder- und heilpädagogischen, sozialpolitischen, -rechtlichen und -administrativen Kontexten etabliert (Kastl, 2017, S. 46). So zeigt sich dieses Verständnis von Behinderung unter anderem im menschenrechtlichen Modell, welches als Nächstes vorgestellt wird.

2.2.3.3 Menschenrechtliches Modell

Das menschenrechtliche Modell wurde parallel zur UN-BRK (Vereinte Nationen, 2006) mit einem rechtswissenschaftlichen Hintergrund und auf dem theoretischen Fundament der Disability Studies erarbeitet und teilt die wesentlichen Prinzipien der internationalen Behindertenbewegung bzw. des sozialen Modells (Degener & Butschkau, 2020, S. 134; Hirschberg, 2022, S. 103; Waldschmidt, 2020, S. 69). Die UN-BRK (Art. 1, Abschnitt 2) definiert Behinderung als Ergebnis der Wechselwirkung zwischen Menschen mit Beeinträchtigungen und (physischen oder einstellungsbedingten) Barrieren

⁹ Inklusion sollte sich daher nicht ausschließlich auf die Beseitigung von Barrieren fokussieren, auch weil oft nicht klar ist, „welche Barrieren für wen wie entfernt oder reduziert werden sollten“, da diese oft auch mit Nebenwirkungen einhergehen, die wiederum für andere Barrieren darstellen (Felder, 2022, S. 128–132).

der Umwelt: „Zu den Menschen mit Behinderungen zählen Menschen, die langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche sie in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern können“ (Vereinte Nationen, 2006).

Behinderung wird also nicht (mehr) primär als Merkmal eines Individuums bzw. als zwangsläufige Folge einer Beeinträchtigung, sondern als Ergebnis eines gesellschaftlichen Konstruktionsprozesses bzw. einer Wechselwirkung definiert (Curd & Schreiber-Barsch, 2021a, S. 205–206; Köbsell, 2016, S. 89). Diese Definition basiert auf dem eben beschriebenen sozialen Modell, wird aber im Zusammenhang mit der UN-BRK und der inklusiven Bildung oft als *menschenrechtliches Modell* bezeichnet, da hiermit das im Artikel 24 formulierte Recht auf Bildung ohne Diskriminierung mobilisiert wird (Pfahl & Schönwiese, 2022, S. 290). So wird deutlich, wie sich das Denken und der Diskurs über Behinderung in den letzten Jahren – spätestens seit der Ratifikation der UN-BRK – verändert haben und dass ein Paradigmenwechsel vom medizinischen zum menschenrechtlichen Modell vollzogen wurde (Hirschberg & Lindmeier, 2013, S. 43; Pfahl & Schönwiese, 2022, S. 295). Die Vorgaben der UN-BRK ergänzen also das soziale Modell von Behinderung durch einen menschenrechtlichen Rahmen bzw. umrahmen es mit der normativen Prämisse, dass niemand aufgrund einer Beeinträchtigung diskriminiert werden darf und gesellschaftliche Barrieren abzubauen sind (Hirschberg, 2022, S. 102–103). Grafisch lässt sich diese menschenrechtliche Rahmung des sozialen Modells wie folgt darstellen (zwei sich überschneidende Kreise mit einem rechteckigen Rahmen umgeben):

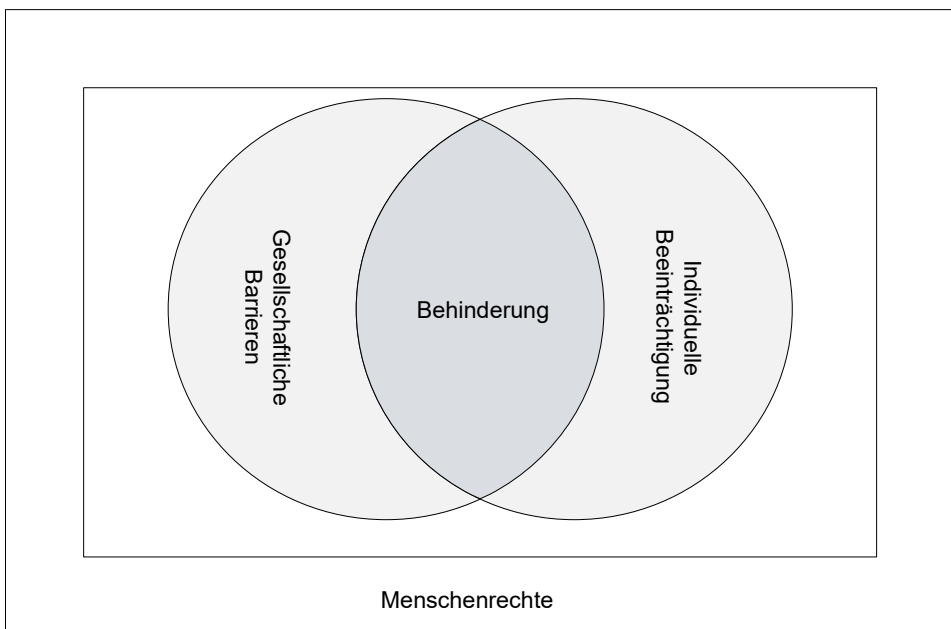


Abbildung 3: Menschenrechtliches Modell (eigene Darstellung)

Die rechteckige Umfassung in der Abbildung 3 steht für den politischen, menschenrechtlichen Rahmen. Das menschenrechtliche Modell sieht in den gesellschaftlich verursachten Barrieren eine Verletzung der Menschenwürde und der Gleichberechtigung (Hirschberg, 2022, S. 104).

Eine Stärke und gleichzeitig eine Schwäche des menschenrechtlichen Modells ist, dass es als normatives Modell der konkreten Politikgestaltung dient, damit allerdings weniger als ein distanziert analytisches Heuristikmodell geeignet ist, da auch Menschenrechte historisch, sozial und kulturell konstruiert sind (Waldschmidt, 2020, S. 70). Waldschmidt schlägt außerdem vor, das menschenrechtliche Modell zusätzlich mit Menschenrechts-, Gleichheits- und Gerechtigkeitstheorien aus der Rechts- und Politikwissenschaft theoretisch zu fundieren (Waldschmidt, 2020, S. 70). Die Bezugnahme auf die UN-BRK ist jedoch maßgeblich für die Berücksichtigung der Perspektive von Menschen mit Behinderungen in der Forschung (Bruhn & Homann, 2022, S. 505).

2.2.3.4 Kulturelles Modell

Das kulturelle Verständnis von Behinderung wurde interdisziplinär in den Kultur-, Sprach- und Literaturwissenschaften entwickelt, mit dem Ziel, die Produktion von (Nicht-)Behinderung in Diskursen und Repräsentationen zu diskutieren; es kann ebenfalls als Weiterentwicklung des sozialen Modells verstanden werden (Hirschberg, 2022, S. 101–102; Waldschmidt, 2018, S. 76). Letzteres unterscheidet wie oben beschrieben zwischen *Beeinträchtigung* und *Behinderung* und zeigt auf, dass Behinderung nicht eine Eigenschaft des Individuums, sondern ein Produkt aus individuellen Merkmalen und ausgrenzenden sozialen Strukturen darstellt (Dederich & Tervooren, 2024, S. 62; Hirschberg & Köbsell, 2021, S. 128–129). Das kulturelle Modell teilt diese gesellschaftskritische Perspektive des sozialen Modells sowie dessen Trennung von körperlicher und gesellschaftlicher Ebene und erweitert es durch die Annahme, dass Behinderung weder bloß eine Eigenschaft des Individuums noch ausschließlich eine Form gesellschaftlicher Benachteiligung ist, sondern dass *Beeinträchtigung* und *Behinderung* kulturell und historisch als *von einer Normalitätsvorstellung abweichend* entwickelte und durch Diskurse und Alltagspraktiken immer wieder hergestellte Kategorien bzw. Kategorisierungsprozesse von „Auffälligkeit und Abweichung“ sind (Waldschmidt, 2020, S. 67). Demnach produzieren kulturelle Wissensbestände Normalitätsvorstellungen, wodurch nicht nur Behinderung, sondern auch Beeinträchtigung (als von der Norm abweichend) sozial konstruiert¹⁰ wird (Hirschberg, 2022, S. 101–102). Diese Normalitätsvorstellungen liegen dann dem Modell wie ein Teppich oder Boden zugrunde, was grafisch wie folgt visualisierbar ist (s. Abbildung 4):

¹⁰ Ein Beispiel dafür ist die Beeinträchtigung ‚Lernbehinderung‘, die anhand der Normalitätsvorstellung von Durchschnittsleistungen in einem bestimmten Kindesalter als eine negative Abweichung davon diagnostiziert (hergestellt) und durch Praktiken wie Sonderbeschulung, schwierige Verwertbarkeit der Sonderschulabschlüsse auf dem Lehrstellen- und Arbeitsmarkt, prekäre Erwerbs- und Lebenssituationen sowie über Diskurse gesellschaftlich aufrechterhalten und sozial konstruiert wird (Pfahl, 2011, S. 22–25). Außerdem lässt sich bei der Kategorie ‚Lernbehinderung‘ eine Überrepräsentanz von Kindern aus sozial benachteiligten Familien (mit Migrationshintergrund) feststellen, was für ihre soziale Konstruktion spricht (Kastl, 2017, S. 155).

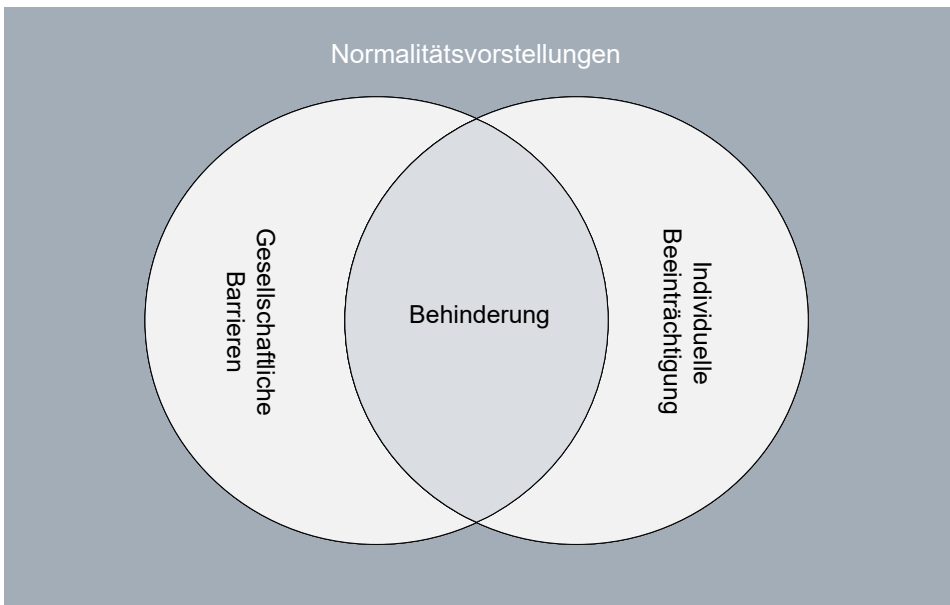


Abbildung 4: Kulturelles Modell (eigene Darstellung)

Behinderung ist demnach nicht nur eine Form gesellschaftlicher Benachteiligung, sondern auch eine in Diskursen, Handlungen und Alltagspraktiken als Auffälligkeit oder Abweichung ständig wieder hergestellte Differenzkategorie (Waldschmidt, 2020, S. 67). Mit diesem Aspekt ist gemäß Waldschmidt (2020) eine kritische Analyse der so produzierten ausgrenzenden Wissensordnungen sowie ein Perspektivenwechsel auf Behinderung als analytische Kategorie verbunden, was mit dem Anspruch des allgemeinen Hinterfragens von Gesellschaft und Kultur (S. 67) sowie der eigenen Annahmen, methodischen Ansätze und Ergebnisse bzw. der wissenschaftlichen Selbstreflexion einhergeht (S. 68). So ermöglicht das kulturelle Modell die Re- und Dekonstruktion von Normalität und Abweichung sowie den damit verbundenen stigmatisierenden und exkludierenden gesellschaftlichen und institutionellen Praktiken (Dederich & Tervooren, 2024, S. 62; Hirschberg, 2022, S. 101–102; Waldschmidt, 2020, S. 67). Eine weitere Stärke ist die kulturwissenschaftliche Fundierung mit Theorieansätzen wie Poststrukturalismus, Dekonstruktionismus oder dem Konzept der Hegemonie (Waldschmidt, 2020, S. 68–69).

Am kulturellen Modell wird kritisiert, dass es implizieren könnte, Beeinträchtigung als ontologische Tatsache zu leugnen (Kastl, 2017) oder die strukturellen Probleme, welche mit Behinderung verbunden sind, nur oberflächlich zu lösen, indem sich beispielsweise durch die Dekonstruktion zwar die Begrifflichkeiten ändern, nicht aber die damit verbundenen Vorurteile und Einstellungen (Felder, 2022, S. 125). Wenn Behinderung in erster Linie als sozial konstruiertes Etikett verstanden wird, bezieht sich Inklusion auf die Forderung nach Dekonstruktion dieses Etiketts bzw. dieser Kategorisierung, da diese stigmatisierend ist (Felder, 2022, S. 121) und ein Mittel zur Unterdrückung sein kann. Kategorisierungen haben jedoch darüber hinausgehende, auch

substanzielle Funktionen, indem sie beispielsweise als Instrumente für sozialmedizinische, rechtliche oder pädagogische Praktiken dienen (s. Diskussion des Ressourcen-Etikettierungs-Dilemmas im folgenden Abschnitt) oder indem durch sie Herausforderungen erklär- und sichtbar gemacht werden können (Felder, 2022, S. 124–125). Auch Vertreter*innen des kulturellen Modells teilen die Ansicht, dass Beeinträchtigungen nicht einfach durch Inklusion verschwinden; allerdings könne durch Inklusion eine Haltung entwickelt werden, die zwar anerkennt, dass das Leben mit einer Beeinträchtigung mit der Bewältigung von Schmerzen, rascher Ermüdung, Abhängigkeit von Unterstützung, weniger Spontaneität usw. verbunden sein kann, und die dennoch nicht von Mitleid, Stigmatisierung und Bevormundung von Menschen mit Beeinträchtigungen geprägt ist (Hirschberg & Köbsell, 2021, S. 142).

2.2.3.5 Bio-psycho-soziales Modell

Im Bildungskontext finden bei behinderungsbezogenen Sachverhalten vorwiegend die Begrifflichkeiten der „Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit“ (ICF) Anwendung, welche wie die UN-BRK Behinderung als Ergebnis einer komplexen Interaktion zwischen Umwelt und Individuum versteht (Hollenweger, 2022, S. 166–167). Die ICF gehört zusammen mit der „Internationalen Klassifikation der Krankheiten“ (ICD) zu den internationalen Klassifikationen der Weltgesundheitsorganisation (WHO) und hat das Ziel, in einer weltweit einheitlichen und standardisierten Systematik alle Aspekte von Gesundheit bzw. Funktionsfähigkeit und ihren möglichen Schädigungen sowie Beeinträchtigungen zu erfassen und zu beschreiben, und zwar nicht in Form von Krankheitsbildern (im Unterschied zur ICD), sondern anhand einer funktionsorientierten Taxonomie (Kastl, 2017, S. 60). Sie spielt eine wesentliche bzw. verbindliche Rolle bei der Diagnostik sowie der Förder- und Unterstützungsplanung bzw. der Ressourcenzuweisung (Kastl, 2017, S. 60). In der Schweiz wurde die Verwendung eines ICF-basierten Abklärungsverfahrens festgelegt (Hollenweger, 2022, S. 167–168) und entsprechend die Begriffsdefinition von Behinderung aus der ICF übernommen:

Schädigung von (physiologischen oder psychischen) Körperfunktionen und/oder Beeinträchtigung einer Aktivität und/oder Beeinträchtigung der Partizipation als Ergebnis der Interaktion zwischen Gesundheitsmerkmalen und Kontextfaktoren (personenbezogene Faktoren und Umweltfaktoren). Sie ist im Bereich der Sonderpädagogik relevant, wenn sich daraus ein besonderer Bildungsbedarf ableitet. (EDK, 2007)

Dieser Definition liegt ein bio-psycho-soziales Verständnis von Behinderung zugrunde, das Umweltfaktoren berücksichtigt (Hollenweger, 2022, S. 165) und die Perspektive des individuellen (medizinischen, *bio-psychischen*) Modells mit jener des sozialen Modells zusammenbringt (DIMDI, 2005). Im untenstehenden Schema (s. Abbildung 5) wird dies verdeutlicht, indem jedes „Gesundheitsproblem“ in potenziellen Wechselwirkungen mit Kontextfaktoren steht und sich auf Aktivität und Partizipation auswirkt (Kastl, 2017, S. 103):

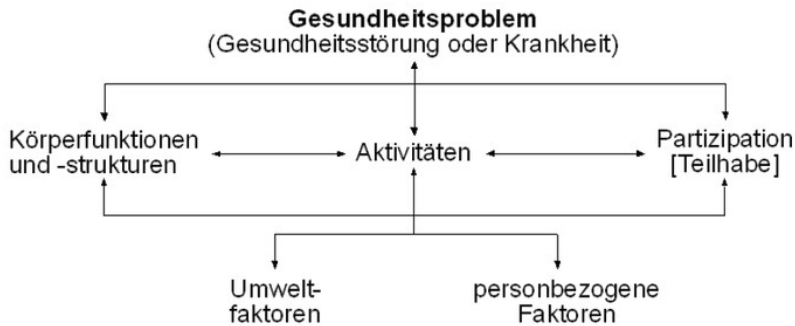


Abbildung 5: Bio-psycho-soziales Modell der ICF (DIMDI, 2005)

Behinderung wird hier „in Bezug auf die Konzepte von Leistung und Leistungsfähigkeit einer Person (Aktivität) sowie mit Blick auf das Einbezogenensein einer Person in eine Lebenssituation (Partizipation)“ als Teilhabeproblematik aufgrund einer Wechselwirkung zwischen Person und Kontexten definiert (Behrisch, 2020, S. 220) sowie als Bezeichnung für die negativen Aspekte der Interaktion zwischen Gesundheitsproblemen und Kontextfaktoren verwendet (DIMDI, 2005). Das Verständnis der ICF benennt einerseits den medizinischen bzw. individuellen Aspekt, macht andererseits auf die materiellen oder sozialen Kontextfaktoren aufmerksam und betont deren Interaktion (Katzenbach, 2013, S. 29). Das Bundesamt für Statistik in der Schweiz, das sich ebenfalls auf die ICF bezieht, ordnet diesen Verständnisansatz daher als „interaktives Modell“ ein:

Behinderung ist somit nicht nur ein biologisches, sondern auch ein soziales Problem, das sich stellt, wenn eine Person aus gesundheitlichen Gründen nicht in der Lage ist, grundlegenden Verrichtungen des täglichen Lebens nachzugehen oder voll am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben. (Bundesamt für Statistik, 2020a, S. 4)

Allerdings wird eben von „gesundheitlichen Gründen“ gesprochen und nicht von behindernden Umweltfaktoren, und bei der Erfassung von Zahlen zu Menschen mit Behinderungen wird *Behinderung* entsprechend mit einer Frage zu „Krankheiten oder Gesundheitsproblemen“ erhoben:

1. Haben Sie Krankheiten oder gesundheitliche Probleme, die chronisch oder andauernd sind? Darunter werden Krankheiten oder Gesundheitsprobleme verstanden, die mindestens sechs Monate gedauert haben oder voraussichtlich mindestens sechs Monate dauern. (1. Ja, 2. Nein) – Wie sehr sind Sie seit mindestens sechs Monaten aufgrund eines gesundheitlichen Problems bei gewöhnlichen Aktivitäten im täglichen Leben eingeschränkt? Würden Sie sagen, Sie sind... (1. Stark eingeschränkt, 2. Eingeschränkt, aber nicht stark, 3. Überhaupt nicht eingeschränkt)? (Bundesamt für Statistik, 2020a, S. 7).

Hier kann kritisch angemerkt werden, dass die Gleichsetzung von Beeinträchtigung mit Krankheiten oder gesundheitlichen Problemen (s. 2.2.3.1) als problematisch – weil verkürzt und nicht trennscharf – gesehen werden kann und daher die Zahlen mit Vor-

sicht zu behandeln sind. Menschen mit länger andauernden Gesundheitsproblemen (z. B. mit einer Krebserkrankung oder einem komplizierten Knochenbruch) sind dann in diesen Zahlen enthalten, Menschen mit Autismus oder Lernschwierigkeiten aber nicht – oder nur dann, wenn sie körperliche oder psychische Beschwerden haben. Die Disability Studies kritisieren denn auch diese Vorstellung der körperlichen Ursache bzw. medizinischen Abweichung als Kern von Behinderung und die Annahme, dass beeinträchtigte Körper per se im Verrichten von Alltäglichem nicht normal funktionieren (Wesselmann, 2022, S. 309). Kritisiert werden auch die verwendeten Begrifflichkeiten wie „Schädigungen“ oder „Störungen“, die damit verbundene, meist defizitorientierte Diagnostik von Beeinträchtigungen und ihre potenziell stigmatisierende Wirkung (Katzenbach, 2013, S. 30). Damit ist das sogenannte *Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma* angesprochen: Die Ermittlung und Bewertung des individuellen Bedarfs an „angemessenen Vorkehrungen“ (wie in der UN-BRK gefordert¹¹) unterstützt auf der einen Seite die Umsetzung des Rechts auf Bildung durch Nachteilsausgleich, Bereitstellung von Fachpersonal oder weitere Maßnahmen, hält aber gleichzeitig durch den Fokus auf das individuell-medizinische Defizit bzw. dessen Diagnose die potenzielle Diskriminierung aufrecht oder kann sie durch Konsequenzen in anderen Lebensbereichen gar verschärfen (Felder, 2022, S. 51). „Angemessene Vorkehrungen“ können allerdings nur getroffen werden, wenn die damit verbundenen Unterstützungsbedarfe bekannt sind, also erfasst und explizit benannt werden (Katzenbach, 2013, S. 30). Wird auf das stigmatisierende Etikett verzichtet, stellt sich die Frage, wie angemessene Vorkehrungen organisiert werden sollen, die in marktwirtschaftlich organisierten Gesellschaften unter dem herrschenden Prinzip der Meritokratie (‘ein Mehr an knappen Gütern muss verdient werden’) eingebunden sind und eine Beeinträchtigung „einen Nachteil im Wettbewerb um knappe Güter darstellen kann“ (Katzenbach, 2013, S. 31). Auf diesen Umstand wird später im Abschnitt 2.3.2.5 (*Trilemma der Inklusion*) vertiefter eingegangen. Ein zusätzliches Problem ist die Tatsache, dass die UN-BRK zwar alle Vertragsstaaten zu einer inklusiven Bildung auf allen Ebenen (Vereinte Nationen, 2006, Art. 24, Abs. 1) verpflichtet, für Grundschulunterricht, Hochschul- und Berufsbildung wie auch für Erwachsenenbildung/Weiterbildung gilt und damit den gesamten Bereich des lebenslangen Lernens – egal ob staatliche oder private Anbieter – abdeckt (Glockengiesser, 2015, S. 9) und ein internationales Klassifikationssystem (ICF, s. 2.2.3.5) besteht, es aber je nach nationalem Bildungssystem unterschiedlich ist, welche Kategorien des Förderbedarfs bzw. der Beeinträchtigungen offiziell anerkannt werden bzw. an mögliche Unterstützungsleistungen gekoppelt sind (Köpfer et al., 2021, S. 16). In der Schweiz steht der Rechtsanspruch auf Nachteilsausgleich grundsätzlich „allen Personen, die in ihren körperlichen, geistigen oder psychischen Fähigkeiten auf Dauer beeinträchtigt sind und für welche die Beeinträchtigung je nach ihrer Form schwerwiegende Auswirkungen auf elemen-

11 „Angemessene Vorkehrungen“ sind laut UN-BRK „notwendige und geeignete Änderungen und Anpassungen, die keine unverhältnismäßige oder unbillige Belastung darstellen und die, wenn sie in einem bestimmten Fall erforderlich sind, vorgenommen werden, um zu gewährleisten, dass Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen alle Menschenrechte und Grundfreiheiten genießen oder ausüben können“ (Vereinte Nationen, 2006, Art. 2), also beispielsweise Nachteilsausgleiche, die für alle Bildungsangebote und auf allen Stufen gewährleistet werden müssen (Glockengiesser, 2015, S. 9).

tare Aspekte der Lebensführung hat“ zu (Glockengiesser, 2015, S.7) und der Nachteilsausgleich ist im inhaltlichen Umfang durch das Diskriminierungsverbot der Bundesverfassung (Art. 8, Abs. 2, BV) geregelt. Diese Definition von Behinderung bzw. Menschen mit Behinderungen ist auch im Behindertengleichstellungsgesetz der Schweiz zu finden:

In diesem Gesetz bedeutet Mensch mit Behinderungen (Behinderte, Behinderter) eine Person, der es eine voraussichtlich dauernde körperliche, geistige oder psychische Beeinträchtigung erschwert oder verunmöglicht, alltägliche Verrichtungen vorzunehmen, soziale Kontakte zu pflegen, sich fortzubewegen, sich aus- und fortzubilden oder eine Erwerbstätigkeit auszuüben. (Art. 2 Abs. 1 BehiG)

Es wird deutlich, dass auch auf Gesetzesebene *Behinderung* nach einem individuellen bzw. medizinischen Verständnis ausgelegt wird, denn die Behinderungen werden direkt auf die Beeinträchtigung zurückgeführt. Allerdings bezieht sich die Definition der *Benachteiligung* von Menschen mit Behinderungen auf den Kontext bzw. Barrieren, beispielsweise bei der Inanspruchnahme von Aus- und Weiterbildungen (Art. 2 Abs. 5 BehiG): „Eine Benachteiligung liegt vor, wenn die Verwendung behindertenspezifischer Hilfsmittel oder notwendiger persönlicher Assistenz erschwert wird oder das Bildungsangebot bzw. die Prüfungen in Dauer und Ausgestaltung nicht an die Bedürfnisse von Menschen mit Behinderung angepasst werden“ (Glockengiesser, 2015, S. 8).¹² Zusätzlich ist in vielen Spezialgesetzen die Berücksichtigung der Bedürfnisse von Menschen mit Behinderungen explizit verankert, beispielsweise im Berufsbildungsgesetz (Art. 3 BBG), im Weiterbildungsgesetz (Art. 8 WeBiG) sowie im Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz (Art. 30 HFKG), und auch wenn dies nicht der Fall ist, ergibt sich der Anspruch auf Nachteilsausgleich stets direkt aus dem Diskriminierungsverbot (Glockengiesser, 2015, S. 8).

2.2.3.6 In dieser Arbeit verwendete Begriffe

Alle bisher beschriebenen Modelle tragen zum Verständnis von Behinderung als komplexes Phänomen bei, wobei alle auch ihre Limitationen haben. Eine mehrdimensionale Sichtweise erkennt die soziale, menschenrechtliche und kulturelle Perspektive an, ohne Behinderung als individuelle, verkörperte Erfahrung zu vernachlässigen und sie dennoch nicht (oder nur funktional, s. Trilemma der Inklusion) zu essentialisieren: Behinderung wird durch die Wechselbeziehung zwischen „beeinträchtigt sein“ und in „behindernden Strukturen leben“ (wie in der UN-BRK beschrieben) kontextualisiert und in diese Beziehung fließen biologische, kulturelle, psychologische sowie soziopolitische Faktoren mit ein (Schreiber-Barsch & Rule, 2021, S. 550). Behinderung kann so als Wechselspiel zwischen „sozialen Strukturen und Praktiken, individuellen Haltungen, Beeinträchtigungen und körperlichen Wahrnehmungen sowie gesellschaftlich-

12 Damit zeigt sich zudem deutlich, dass oftmals Verwirrung über die Begrifflichkeiten herrscht und diese unsystematisch synonym verwendet werden. Dieser Satz würde nach dem Verständnis der vorliegenden Arbeit folgendermaßen lauten: *Eine Behinderung liegt vor, wenn die Verwendung von Hilfsmitteln oder persönlicher Assistenz erschwert wird oder das Bildungsangebot nicht an die Bedürfnisse von Menschen mit Beeinträchtigungen angepasst wird.*

kulturellen Normalitätserwartungen und Machtverhältnissen“ (Curdt & Schreiber-Barsch, 2021a, S. 205–206) definiert werden.

In dieser Arbeit wird die soziale, menschenrechtliche und kulturelle Perspektive im Sinne einer mehrdimensionalen Sichtweise übernommen und *Behinderung* als ein Begriff verstanden, der das mit einer – individuell diagnostizierten und als von der Norm abweichend sozial konstruierten – körperlichen, kognitiven, psychischen oder sensorischen Beeinträchtigung verbundene Wechselspiel mit den gesellschaftlichen Barrieren beschreibt. Abbildung 6 veranschaulicht die hier vertretene Sichtweise in grafischer Form.

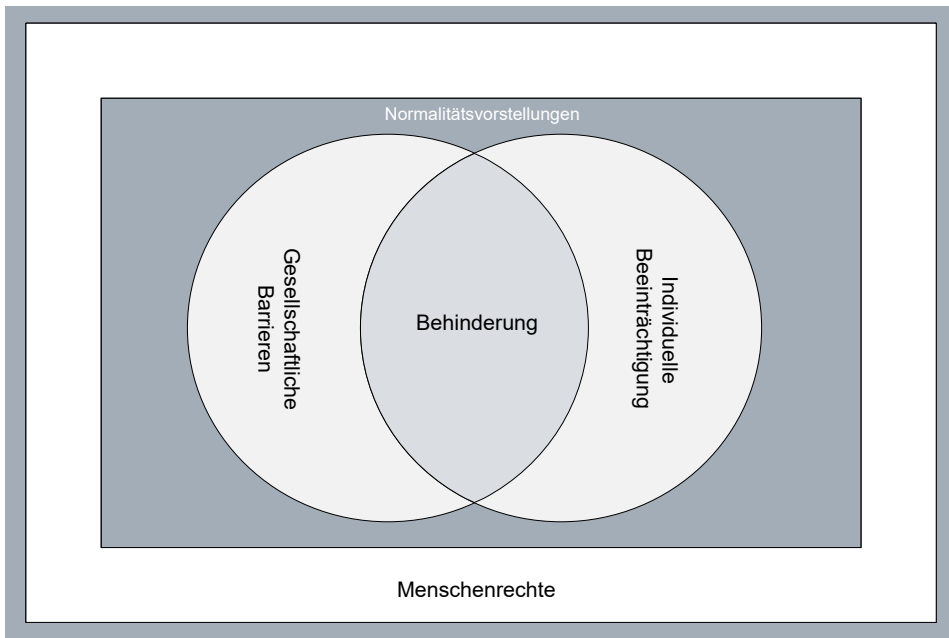


Abbildung 6: Mehrdimensionale Sichtweise (eigene Darstellung)

Wie beim menschenrechtlichen Modell umrahmen die Menschenrechte das soziale Modell; die historisch-kulturellen Wissensbestände in Form von Normalitätsvorstellungen liegen dennoch im Hintergrund, sodass deutlich wird, dass auch die Menschenrechte historisch, sozial und kulturell konstruiert sind (Waldschmidt, 2020, S. 70). Die Abbildung zeigt außerdem, dass auch Personen mit einer Beeinträchtigung nicht zwingend durch gesellschaftliche Barrieren behindert sein müssen, beispielsweise wenn eine in der Schule diagnostizierte und ‚besonders‘ geförderte Lese-Rechtschreib-Störung im späteren Arbeitsleben keine Rolle mehr spielt¹³. Umgekehrt können Personen ohne Beeinträchtigung durch gesellschaftliche Barrieren diskriminiert werden, bei-

¹³ Es liegt damit *auch* in der eigenen Einschätzung, ob eine Person sich selbst zu den Menschen mit Behinderungen zählt, weil zwar das Kriterium ‚Beeinträchtigung‘ fremdbestimmt zugeteilt wird, die Behinderungserfahrungen jedoch – nicht nur, aber auch – der subjektiven Einschätzung unterliegen (dazu später mehr im Abschnitt 2.3.2 zu Inklusion).

spielsweise aufgrund der Hautfarbe, des Geschlechts oder der sexuellen Orientierung. Wenn von Menschen mit Behinderungen gesprochen wird, ist jedoch meist die Schnittmenge gemeint, also Personen mit Beeinträchtigung (psychologische oder medizinische Diagnose), welche durch gesellschaftliche Strukturen diskriminiert bzw. behindert werden (gesellschaftliche Barrieren). Beides steht in komplexer relationaler, gegenseitiger Wechselwirkung vor einem bestimmten kulturell-historischen Hintergrund, gerahmt durch die Menschenrechte.

2.2.3.6.1 Menschen mit Behinderungen

Die vorliegende Arbeit fokussiert das Subjekt mit Beeinträchtigung und insbesondere das Wechselspiel zwischen *beeinträchtigt sein* (bzw. dessen Thematisierung) und *behindert werden* (gesellschaftliche Strukturen bzw. deren Relevanzsetzungen). Behinderung als Konstruktionsprozess (basierend auf kulturellen Normalitätserwartungen und Machtverhältnissen) steht nicht im Zentrum des Erkenntnisinteresses, dient jedoch als reflexive Hintergrundfolie. Die Grundlagen dieses Verständnisses liegen im sozialen Modell von Behinderung, welches zwischen *Beeinträchtigung* und *Behinderung* unterscheidet und so aufzeigt, dass Letztere nicht primär eine Eigenschaft des Individuums ist, sondern auch ein Produkt diskriminierender und behinderender sozialer Strukturen (Dederich & Tervooren, 2024, S. 62; Hirschberg & Köbsell, 2021, S. 128). „So kann ein Mensch vielleicht eine Beeinträchtigung haben, trifft aber auf unzählige Behinderungen, nämlich auf unterschiedliche Barrieren“ (Waldschmidt & Karim, 2022, S. 11). Daher wird meistens die Begrifflichkeit *Menschen mit Behinderungen* verwendet, um mit dem Plural die zahlreichen Barrieren abzubilden, durch welche Menschen mit einer Beeinträchtigung in der Gesellschaft behindert werden (Waldschmidt & Karim, 2022, S. 11). Die vorliegende Arbeit schließt an dieses Verständnis von Behinderung und die entsprechende Begriffsverwendung an, da die erziehungswissenschaftliche Fragestellung dadurch um eine kritische Sichtweise auf Behinderung und gesellschaftliche Normalitätsvorstellungen (Pfahl & Schönwiese, 2022, S. 287) erweitert wird. Dies ermöglicht einen Perspektivenwechsel dahingehend, dass in der empirischen Forschung zu Behinderung die subjektive Perspektive von Menschen mit Behinderungen ins Zentrum des Erkenntnisinteresses gerückt wird (Hirschberg & Köbsell, 2021, S. 128), statt zu untersuchen, wie im Kontext der erwerbsbezogenen Bildung und der Erwerbstätigkeit mit Menschen mit Behinderungen umgegangen wird.

2.2.3.6.2 Menschen mit Beeinträchtigungen

In der untersuchungsleitenden Fragestellung und immer dann, wenn in dieser Arbeit auf das Sample bzw. die interviewten Personen referiert wird, wird der Begriff *Beeinträchtigung* verwendet, da dort das individuelle Merkmal im Sinne einer notwendigen Bedingung für Behinderung als Auswahlkriterium diente (s. Samplebeschreibung in 4.2.7); der Begriffsgebrauch basiert auch auf den gesetzlichen Bestimmungen in der Schweiz, die eine entsprechende Diagnose als Voraussetzung für den Anspruch auf Nachteilsausgleich oder andere inklusive Unterstützungsmaßnahmen vorsehen (Glockengiesser, 2015, S. 7).

Die Forschung zu Behinderung und diejenige zu Weiterbildung als Form erwerbsbezogener Bildung beschäftigen sich beide mit der Analyse von Barrieren, da es bei beiden um Teilnahme und Inklusion geht (Weisser, 2005, S. 132). Inklusion wird also in dieser Arbeit als gemeinsamer Bezugspunkt von erwerbsbezogener Bildung (Erziehungswissenschaft) und Behinderung (Disability Studies) betrachtet, womit sich insbesondere die *Disability Studies in Education* beschäftigen.

2.3 Disability Studies in Education: Inklusion

Wie bereits in Abschnitt 2.2.1 angedeutet, lassen sich Ansätze der Disability Studies anhand zahlreicher Bezüge mit der Erziehungswissenschaft verbinden; sie ergänzen erziehungswissenschaftliche Fragestellungen um eine kritische Sichtweise auf Behinderung und gesellschaftliche Normalitätsvorstellungen (Pfahl & Schönwiese, 2022, S. 287).

2.3.1 Erziehungswissenschaftliche Disability Studies

Da die Disability Studies als inter- und transdisziplinärer Wissenschaftsansatz grundsätzlich offen für alle akademischen Disziplinen sind (Bruhn & Homann, 2022, S. 508), hat dies eine große Vielfalt an theoretischen Positionierungen zur Folge, jedoch mit dem gemeinsamen Ziel, „Formen exklusiver Benachteiligungen, Diskriminierungen und Barrieren aufgrund von Beeinträchtigungen zu identifizieren, zu benennen und Behinderung als soziale Situation abzubauen“ (Tillmann, 2022, S. 524), also Inklusion zu fördern und dabei das Phänomen *Behinderung* mit Blick auf das jeweilige Fachgebiet kritisch zu thematisieren (Bruhn & Homann, 2022, S. 508). Damit stärken die Disability Studies die erziehungswissenschaftliche Forschung zu Inklusion und Demokratie, und die menschenrechtliche Perspektive auf Behinderung bildet einen möglichen gemeinsamen Bezugspunkt (Pfahl & Schönwiese, 2022, S. 288–290). Für die Erziehungswissenschaft ist Wissen um die Zugänglichkeit von Bildungsinstitutionen und -angeboten, Barrieren, Ungleichheiten sowie Haltungen und Repräsentationen notwendig (Pfahl & Schönwiese, 2022, S. 290). Während die Disability Studies kritische theoretische und methodologische Modelle und Ansätze für die Erziehungswissenschaft bereithalten, bietet die Erziehungswissenschaft einen Reflexions- und Systematisierungsrahmen für Fragen der Disability Studies (Dederich & Tervooren, 2024, S. 59). Die Disability Studies sind oftmals in erziehungswissenschaftlichen Fakultäten der Heil- und Sonderpädagogik angesiedelt, weil dort Infrastruktur und Ressourcen vorhanden sind, welche das Thema *Behinderung* bereits anerkennen bzw. bearbeiten (Dederich & Tervooren, 2024, S. 59).

Die Heil- und Sonderpädagogik hat (besonders in den deutschsprachigen Ländern) historisch und nach wie vor die „Zuständigkeit und Deutungshoheit über Behinderung“ (Pfahl & Schönwiese, 2022, S. 293) inne, und auch wenn das Verhältnis teilweise kritisch oder zumindest zwiespältig ist, sind die *Disability Studies in Education* offen für Ansätze der Heil- und Sonderpädagogik (Bruhn & Homann, 2022, S. 502) bzw. das ge-

meinsame Schnittfeld. Gemeinsame Themen sind 1) die Möglichkeit und Notwendigkeit von Bildung als anthropologische Prämisse, 2) die Behinderung von Bildungsbiografien durch Ein- und Ausschlüsse, 3) Behinderung als komplexe soziale Kategorie, 4) die Forderung nach partizipativer Forschung, 5) die Rolle des Körpers für das Lernen, 6) das Verhältnis von Abhängigkeit und Selbstbestimmung, 7) Sorgebeziehungen und Machtverhältnisse, 8) Verletzlichkeit sowie 9) die Anerkennung von Menschen mit Behinderungen als systematisch benachteiligte Gruppe im *Trilemma der Inklusion* (s. Abschnitt 2.3.2.5; Dederich & Tervooren, 2024, S. 64–71). Die Disability Studies stehen nämlich nebst der Dekonstruktion von Kategorisierungen auch dafür ein, „dass spezifische Differenzen und soziale Kategorien, die auf unterschiedliche Weisen mit sozialer Benachteiligung verknüpft sind, adressiert werden müssen, um bearbeitbar zu werden“, was auch für die Erziehungswissenschaft eine Herausforderung ist (Dederich & Tervooren, 2024, S. 72). Außerdem gibt es zwei grundlegende gemeinsame Spannungsfelder, nämlich erstens bezüglich des Postulats, dass *Behinderung* grundsätzlich in allen wissenschaftlichen Disziplinen als unverzichtbares Forschungsthema gelten und nicht von den Fürsorge- und Rehabilitationsdiskursen bzw. dem medizinisch-psychologischen Modell von Behinderung dominiert werden sollte (Dederich & Tervooren, 2024, S. 61), und zweitens hinsichtlich der Frage, wer im politischen oder wissenschaftlichen Feld legitimiert ist, „in welcher Position für wen wie zu sprechen“ (Dederich & Tervooren, 2024, S. 60–62). Wer Disability Studies betreiben „darf, kann und soll“, fragen auch Bruhn und Homann (2022, S. 501), da diese unter anderem das Ziel verfolgen, die Perspektive von Menschen mit Behinderungen beispielsweise anhand partizipativer Forschungsaktivitäten ins Zentrum zu stellen und damit wissenschaftliche Anerkennung im akademischen Feld zu erlangen, ohne sich dem Vorwurf der Vereinnahmung auszusetzen. Gleiches gilt beim Vorrang der Autor*innenschaft von Wissenschaftler*innen mit Behinderungen (Bruhn & Homann, 2022, S. 507). Bruhn und Homann (2022, S. 513) beantworten die von ihnen gestellte Frage wie folgt: „Die Inter- und Transdisziplinarität der Disability Studies sowie das mit ihnen verbundene Ziel einer barrierefreien und inklusiven Gesellschaft können als Anspruch des *Dürfens* im Sinne der Freiheit von Kunst und Wissenschaft, Forschung und Lehre verstanden werden.“ Erziehungswissenschaft darf also Fragen der Disability Studies untersuchen oder umgekehrt; erziehungswissenschaftliche Fragen – beispielsweise zu Inklusion – werden durch die Verbindung mit Ansätzen der Disability Studies reflexiv und kritisch angereichert.

2.3.2 Inklusion

In diesem Abschnitt sollen die Definition von Inklusion und die wissenschaftliche Auseinandersetzung diesbezüglich behandelt werden, da sie wie oben beschrieben als zentrales und damit verbindendes Element der erziehungswissenschaftlichen Forschung und der Disability Studies gilt. Als Erstes wird jedoch der Ursprung des Begriffs sowie seine Popularität infolge der Ratifizierung der UN-BRK beschrieben.

2.3.2.1 Zum Begriff der Inklusion

Der Begriff *Inklusion* wurde in der Soziologie bereits seit den 1950er-Jahren als Entwicklungsprinzip bzw. als Bezeichnung für den „historischen Prozess der zunehmenden Einbeziehung in die sich zugleich ausdifferenzierenden funktionalen Teilsysteme der Gesellschaft“ verwendet (Kastl, 2017, S. 214–215). Die Definition von Inklusion gründet auf der Öffnung sozialer und institutioneller Beziehungen sowie auf der Unterscheidung (von berechtigten und diskriminierenden Formen) von Exklusion als soziale Schließung bzw. sozialer Ausschluss (Kronauer, 2013, S. 18–20). Grund- und Menschenrechte sowie soziale Rechte wie die obligatorische Krankenversicherung, Sozialhilfe oder Arbeitslosen- und Rentenversicherung können nach diesem Verständnis direkt oder indirekt als Inklusionsmechanismen betrachtet werden, da sie die Einbeziehung in wesentliche gesellschaftliche Funktionssysteme wie Bildung, Erwerbssystem und Familie (wieder-)herstellen oder erleichtern (Kastl, 2017, S. 216–218). Das soziologische Verständnis fokussiert also nicht spezifisch auf Personen mit Behinderungen, sondern umfasst alle Menschen im Sinne eines weiten Begriffsverständnisses (Lauber-Pohle, 2019, S. 7–8; Seitter & Franz, 2019, S. 3–4).

Die Struktur der UN-BRK spiegelt ein soziologisches Verständnis von Inklusion wider, indem sie auf grundlegende Menschenrechte Bezug nimmt und ihr Augenmerk auf die Zugangsrechte zu spezifischen Funktionssystemen richtet, beispielsweise zum Bildungs- (Artikel 24) und Beschäftigungssystem (Artikel 27) (Kastl, 2017, S. 220; Vereinte Nationen, 2006), welche für die vorliegende Arbeit zentral sind. Gleichzeitig konzentriert sie sich spezifisch auf Menschen mit Behinderungen: Die 2006 verabschiedete UN-BRK setzte die Inklusion von Menschen mit Behinderungen auf die internationale „policy agenda“ (Ainscow, 2021, S. 76). Die Schweiz hat sich mit ihrer Ratifizierung der UN-BRK im Jahr 2014 u. a. dazu verpflichtet, ein zugängliches Beschäftigungssystem und ein inklusives Bildungssystem (von der Vorschule über alle Schulstufen bis zur Aus-, Weiter- und Erwachsenenbildung, inkl. non-formaler und informeller Bildungsangebote) aufzubauen sowie Barrieren und Diskriminierungen abzubauen (Köpfer et al., 2021, S. 11–12; Vereinte Nationen, 2006). Die UN-BRK dient somit der ethisch-normativen Begründung von Inklusion als Menschenrecht, bietet jedoch keine Definition von Inklusion (Felder, 2022, S. 67–68; Heyer, 2021, S. 49; Makarova, 2017, S. 42). Trotzdem wird in empirischen Arbeiten häufig anstelle einer theoretischen Auseinandersetzung mit dem Inklusionsbegriff auf die UN-BRK oder andere bildungspolitische Vereinbarungen verwiesen (Felder, 2022, S. 11–12). Inklusion ist jedoch ein komplexes und mehrschichtiges Konzept, das sich aus mehreren, analytisch zu unterscheidenden Aspekten zusammensetzt sowie gleichzeitig eine normative Zielperspektive wie auch einen empirischen Gegenstand darstellt (Felder, 2022, S. 19–21).

2.3.2.2 Wissenschaftliche Definition von Inklusion

Felder (2022, S. 10) schlägt daher vor, Inklusion als „Schirm- oder Dachkonzept“ zu betrachten, welches vier Elemente umfasst – „strukturellen Zugang, Teilnahme an Gütern, zwischenmenschliche Beziehungen und persönliche Zugehörigkeit“ – und mit Gleichheit, Freiheit und Anerkennung verbunden ist. Sie definiert Inklusion als „Ein-

schluss in menschliche, soziale Lebensformen“, der sich aus den vier Elementen strukturelle Einbindung, Teilhabe und Partizipation, soziale Integration sowie der subjektiven Eingebundenheit zusammensetzt (Felder, 2022, S. 73–74). Die strukturelle Einbindung erfolgt über die gesellschaftlichen Mechanismen, Rechte, Rollen und Ressourcen: Um die entsprechenden Rechte in Anspruch zu nehmen und die gesellschaftlichen Rollen auszuüben, werden sowohl persönliche als auch umweltbezogene Ressourcen benötigt (Felder, 2022, S. 93–94). Partizipation und Teilhabe umfassen Zugang zu und positiv bewertete Formen von Beteiligung an gesellschaftlichen Gütern und Ressourcen, wofür ebenfalls Ressourcen benötigt werden (Felder, 2022, S. 96–98). Die strukturelle Einbindung ist eine notwendige, jedoch nicht hinreichende Bedingung für Partizipation und Teilhabe; die beiden Elemente sind durch die Ressourcen verbunden (Felder, 2022, S. 98). Die soziale Integration¹⁴ meint die Einbindung von Individuen in soziale Beziehungen, welche als sekundäre Ressourcen agieren, indem sie Zugänge zu den Ressourcen anderer schaffen (Felder, 2022, S. 99–103). Die subjektive Eingebundenheit basiert auf entwicklungspsychologischen Grundlagen, ist eng mit dem individuellen Wohlbefinden, Bedürfnissen sowie Interessen verbunden und beinhaltet das Gefühl der Zugehörigkeit (Felder, 2022, S. 105–114). Ob eine Person Inklusion erlebt, kann also zum einen empirisch von außen erfasst werden (strukturelle Einbindung, Partizipation und Teilhabe), zum anderen jedoch nur als subjektive Einschätzung, denn von außen kann nicht oder nur bedingt bestimmt werden, ob eine Person sozial integriert ist oder sich eingebunden fühlt. Dies bestärkt die Wichtigkeit der Berücksichtigung subjektiver Sichtweisen.

Inklusion kann demnach als mehrschichtiges Konzept – sowohl als theoretisches Konzept als auch als praktisches Anwendungsschema – betrachtet werden, was sich auch in den Inklusionsdebatten widerspiegelt (Felder, 2022, S. 118). Theoretisch bezieht sich der Inklusionsbegriff auf Vielfalt und Teilhabe *aller* Menschen; praktisch werden meist bestimmte ausgegrenzte und benachteiligte Gruppen fokussiert (Felder, 2022, S. 118–120), beispielsweise anhand des spezifischen Diversitätsmerkmals *Behinderung* (vgl. Abschnitt 2.2). Inklusion ist ein graduelles und kein statisches oder absolutes Phänomen (Felder, 2022, S. 244), eine „Zielperspektive [...], die sich nie vollständig erreichen lässt, also letztlich immer ein ergebnisoffener, kontextgebundener und kontingenter Zustand oder Prozess bleiben wird“, der in soziale, kulturelle und historische Kontexte eingebettet ist (Felder, 2022, S. 175).

2.3.2.3 Inklusion in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung

Die sonder- oder heilpädagogische Inklusionsforschung diskutiert intensiv und normativ über die Umsetzung von inklusiver Bildung für Menschen mit Behinderungen, hat dabei aber fast ausschließlich schulische Bildungsprozesse und kaum den (wenig formalisierten und weitgehend freiwilligen) Bereich der EB/WB im Blick (Felder, 2022, S. 16; Kil et al., 2013, S. 12). Indessen ist die Erwachsenenbildung schon immer für eine „Bildung für alle“ und benachteiligte Zielgruppen eingetreten (Lauber-Pohle,

¹⁴ Der Begriff ist nicht zu verwechseln mit dem Verständnis von *Integration* als eine ‚Vorgängerversion‘ der Inklusion (Heimlich, 2022; Hinz, 2002; Müller, 2012).

2019, S. 7–8; Seitter & Franz, 2019, S. 3–4), betrachtet Menschen mit Behinderungen jedoch nur am Rande oder separat (Heimlich & Behr, 2018; Kil et al., 2013, S. 12).

Das Verständnis von Inklusion in der EB/WB basiert auf den theoretischen und analytischen Grundlagen der Soziologie. Inklusion wird demnach als entsprechender Umgang mit Diversität und „Einbezogen-Sein“ bzw. „Einbezogen-Werden“ definiert (Kil et al., 2013, S. 12; Schreiber-Barsch, 2023, S. 214). Mit Diversität ist die Verschiedenartigkeit bzw. Vielfältigkeit in Bezug auf Differenzmerkmale (Alter, Gender, Milieuzugehörigkeit, sozioökonomischer Status, Behinderung etc.) gemeint, wobei Diversitätskategorien wie Migration oder Gender im Vergleich zur Kategorie *Behinderung* inzwischen breit erforscht sind und sich nebst der Fokussierung auf Inklusion von Menschen mit Behinderungen auch eine intersektional ausgerichtete Forschung mit Blick auf sich überlagernde Diversitätsmerkmale entwickelt (Schreiber-Barsch, 2023, S. 214–215). Inklusion wird als dichotome Kategorie (Einschluss/Ausschluss) sowie als gradueller Prozess verstanden, der sich auf der Ebene der Subjekte, der Strukturen sowie des Systems beobachten und analysieren lässt (Schreiber-Barsch, 2023, S. 14). Dieses Verständnis deckt sich also mit der vorher beschriebenen wissenschaftlichen Definition von Felder (2022; s. Abschnitt 2.3.2.2).

Da die Pädagogik der Erwachsenen- bzw. Weiterbildung von der Bildsamkeit von Erwachsenen ausgeht, arbeitet sie mit dem Konzept der „Teilnehmendenorientierung“, also einer methodisch-didaktischen Ausrichtung an den vielfältigen Interessen und Bedarfen der Teilnehmenden, die im Hinblick auf Inklusion von Menschen mit Behinderungen auf der Makroebene mit den Menschenrechten begründet (UN-BRK) und auf der Mesoebene mit der physischen, soziostrukturellen sowie symbolischen Zugänglichkeit, auf der Mikroebene mit entsprechenden Lehr-Lern-Settings umgesetzt wird (Schreiber-Barsch, 2023, S. 214–215). Auf diesen drei Ebenen sind laut Katzenbach (2013, S. 33) denn auch in der Erwachsenenbildung Zugangsbarrieren versteckt, insbesondere bei formalen Zugangsbeschränkungen zu Bildungsangeboten sowie in den Inhalten des Erwachsenenbildungsangebots und bezüglich der Frage, welche Lernbedürfnisse und -möglichkeiten sie abdecken. Inklusion erfordert sowohl die Zugänglichkeit allgemeiner als auch zielgruppenspezifischer Bildungsangebote (Katzenbach, 2013, S. 34). Die Umsetzung von Inklusion setzt nebst der Anerkennung der Vielfalt menschlichen Lebens einen „subjektorientierte[n] und auf Lebenslanges Lernen ausgerichtete[n] Bildungsbegriff“ voraus, der sich von einem kognitionsbezogenen, leistungsvermittelnden Bildungsideal unterscheidet (Hirschberg & Lindmeier, 2013, S. 43–44). Das oben beschriebene Konzept der erwerbsbezogenen Bildung erfüllt diesen Anspruch. Da allerdings in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung andere Organisations- und Finanzierungsstrukturen bestehen und meistens das Freiwilligkeits- und Marktprinzip herrscht, sind die Bildungsinstitutionen anders als im ersten und zweiten Sektor bisher nicht verpflichtet, sich z. B. im Rahmen einer Qualitätsentwicklung auf inklusive Bildung auszurichten; dementsprechend fehlen die hierfür notwendigen Beratungs- und Unterstützungsangebote (Hirschberg & Lindmeier, 2013, S. 45–46). Das gilt auch für die Schweiz, denn obwohl hier im Weiterbildungsgesetz auf die Berücksichtigung der Be-

dürfnisse von Menschen mit Behinderungen hingewiesen wird, gibt es keine konkreten Regelungen dazu (Art. 8 WeBiG).

2.3.2.4 Zum Begriff der Exklusion

Exklusion wird meist als zu überwindendes Gegenteil von Inklusion dargestellt. Nach dieser Auffassung schließen sich Ex- und Inklusion wechselseitig aus, obwohl sie auch gleichzeitig vorkommen können und es zudem zu bemerken gilt, dass nicht alle Formen von Exklusion moralisch zu verurteilen sind (Felder, 2022, S. 184). Einige sind sogar erwünscht, nötig, unumgänglich oder schlicht unwichtig (Felder, 2022, S. 186). Exklusion ist jedoch dann moralisch verwerflich, wenn sie einer von drei hierarchischen Stufen zuordenbar ist: Die erste Stufe ist die Exklusion aus der Gemeinschaft der Menschen als solche; die zweite ist jene des Absprechens von Rechten (bzw. Schutz und Befriedigung von Bedürfnissen und Interessen); die dritte ist der Ausschluss aus dem Reich der Individuen mit Wünschen und Präferenzen (Felder, 2022, S. 192). Exklusion – also Missachtung des Menschseins, Missachtung von Bedürfnissen und Interessen sowie Missachtung des Individuums – hat negative Folgen für die Gesellschaft in materialer (auf die vier Elemente von Inklusion bezogen: Zugang zu Strukturen ist verwehrt, Teilhabe ist mangelhaft, interpersonale und innerpsychische Zugehörigkeit ist gering) und epistemologischer Form¹⁵ (Felder, 2022, S. 202). Da Exklusion materiale wie auch epistemische Auswirkungen hat, wird die Diskriminierung jeweils verdoppelt: Ausschluss aus Strukturen und Ressourcen der Gesellschaft (z. B. Schulen, Bildung und Abschlüsse) ist mit epistemischem Ausschluss verbunden (Felder, 2022, S. 228). Zudem gilt es kritisch zu bemerken, dass die Annahme der Inklusion als Zielvorstellung und bessere Alternative zu (auch freiwilliger) Separation bzw. gewünschter Exklusion neoliberal vereinnahmt werden könnte (Tillmann, 2022, S. 527–528). Wenn Inklusion gleichberechtigten Zugang zum *Leistungswettbewerb* und entsprechende Verwertung von *Humankapital* bedeutet, kann damit die gesellschaftliche Verantwortung für Diskriminierung oder Benachteiligung im Sinne einer individuellen Selbstverantwortung auf die Menschen übertragen werden (Pfahl & Schönwiese, 2022, S. 296). Dederich weist zudem auf das strukturelle Dilemma der Würdigung aller Heterogenitätsdimensionen und der Bemühung, ihnen in ihrer Spezifik gerecht zu werden, bei gleichzeitiger Dekategorisierung der Differenzierung *behindert* vs. *nicht behindert* hin (Dederich, 2013, S. 67). Er macht damit auf einen Aspekt aufmerksam, welcher mit dem Trilemma der Inklusion von Boger (2017) aufgenommen wurde, das für die Positionierung dieser Arbeit zentral ist und im Folgenden vorgestellt wird.

2.3.2.5 Trilemma der Inklusion

Boger (2017, o. S.) versteht Inklusion als „Vereinigungszeichen sexismus-, rassistus-, ableismus- und klassismuskritischer Theoriebildung“ und verwendet den Begriff synonym zu Differenzgerechtigkeit und Diskriminierungsfreiheit. Ihre „Theorie der trilemmatischen Inklusion“ (Boger, 2017, o. S.) bietet für die Inklusionsforschung ein Instrument zur Reflexion der Selbstpositionierung. Ein Trilemma besteht aus drei Annahmen,

15 Dieser Aspekt bezieht sich auf das Konzept der epistemischen Ungerechtigkeit (Fricker, 2023).

von denen jeweils nur zwei gleichzeitig zutreffen können; am Beispiel der Inklusion sind das laut Boger (2017, o. S.) Empowerment (E), Normalisierung (N) und Dekonstruktion (D). Mit jeweils zwei dieser Faktoren lässt sich Inklusion beschreiben, wobei für alle drei Annahmen gilt, „dass das Hinzunehmen eines zweiten den jeweiligen dritten Punkt ausschließt“ (Boger, 2017, o. S.). Beispielsweise schließt die Forderung des Rechts von Menschen mit Behinderungen auf Partizipation (E) an der Normalität in Bezug auf Weiterbildung und Erwerbstätigkeit (N) die Dekonstruktion (D) aus, da die Dichotomie *behindert / nicht behindert* bzw. die Differenzkategorie *Behinderung* sowie die Normalitätsvorstellung, dass eine Teilnahme an erwerbsbezogener Bildung und Erwerbstätigkeit erwünscht ist, reproduziert wird (*EN à non-D*), wie es in dieser Arbeit der Fall ist. Wird diese Differenzkategorie nicht expliziert bzw. dekonstruiert, kann die diskriminierte bzw. vulnerable Gruppe nicht ermächtigt bzw. ihr keine Stimme verliehen werden (*ND à non-E*): Die Erfahrung von Diskriminierung kann damit nicht sichtbar gemacht werden, was gerade in empirischen Studien, wie diese Arbeit eine ist, objektiv messbar (z. B. an Teilnehmendenzahlen) und subjektiv erfahrbar (z. B. in den Interviews) von Interesse ist (Boger, 2017, o. S.). Auch die Normalität wird dabei nicht dekonstruiert, sondern angenommen, da es in der Erforschung der Teilhabe darum geht, Barrieren innerhalb von bestehenden Strukturen und Systemen (= innerhalb der Normalität) aufzudecken (Boger, 2017, o. S.). In dieser Arbeit wird davon ausgegangen, dass erwerbsbezogene Bildung und Erwerbstätigkeit etwas repräsentieren, „woran man teilhaben will, und daher als solches Objekt der Begierde nicht dekonstruierbar“ ist (Boger, 2017, o. S.). Wird Inklusion als Dekonstruktion verstanden, wird die Hervorbringung der machtvollen binären Ordnung (bzw. der Differenzkategorien) untersucht, welche den Diskriminierungsprozess zugrunde liegen, und entweder aufgelöst (ND) oder ersetzt (DE) (Boger, 2017, o. S.).

Die vorliegende Arbeit positioniert sich auf der Linie *EN à non-D* und geht von der objektiv messbaren und realen verwehrten oder erschwerten Teilhabe (an Weiterbildung und Erwerbstätigkeit) von als vulnerabel oder benachteiligt vorausgesetzten Gruppen (Menschen mit Behinderungen) aus. Dies bezeichnet Boger (2017, o. S.) als „strategische[n] Essentialismus“; die Reproduktion der relevanten Kategorien ist notwendig, um die Diskriminierung zu untersuchen, wird aber gleichzeitig auch kritisiert. Denn wenn in qualitativen Studien eine Untersuchung subjektiver Erfahrungen von Diskriminierung erfolgt, werden Menschen in einem Machtgefälle als *andere* adressiert (Boger, 2017, o. S.). In der vorliegenden Arbeit wurde dieses Phänomen abgeschwächt, da die Personen im Interview nicht als *Menschen mit Behinderungen* adressiert und nicht zu ihrer Beeinträchtigung oder Barrieren befragt wurden; allerdings wurden sie bei der Auswertung dann aufgrund eines Merkmals als Teil einer bestimmten Gruppe ausgewählt (s. Kapitel 4).

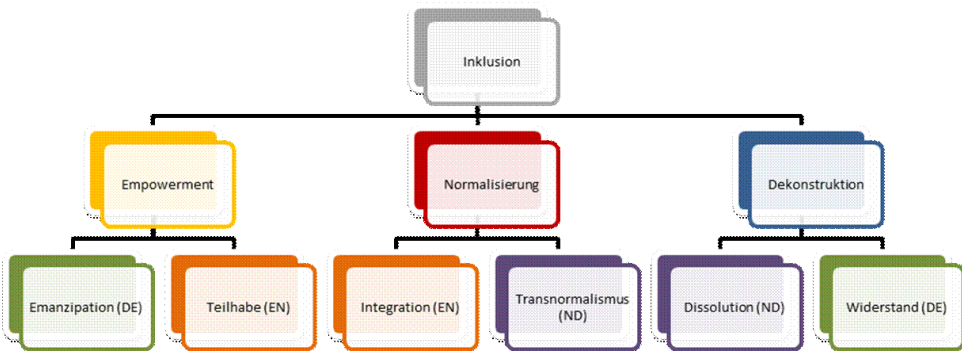


Abbildung 7: Das Trilemma als Entscheidungsbaumchen (Boger, 2017, o. S.)

2.4 Synthese/Selbstpositionierung

In dieser Arbeit wird das Phänomen *Behinderung* aus einer mehrdimensionalen Sichtweise betrachtet, als Schnittmenge zwischen einer individuell diagnostizierten sowie als von der Norm abweichend sozial konstruierten Beeinträchtigung und gesellschaftlichen Barrieren, wobei das Merkmal *Beeinträchtigung* als notwendige Bedingung für Behinderung als Differenzkategorie gilt und daher als Auswahlkriterium für das Sampling verwendet wird. Die vorliegende Arbeit ist damit im Trilemma der Inklusion auf der Linie *EN à non-D* zu verorten, da Behinderung und Partizipation an erwerbsbezogener Bildung und Erwerbstätigkeit als gegeben vorausgesetzt werden. Unter Inklusion wird der Einschluss in menschliche, soziale Lebensformen durch strukturelle Einbindung, Teilhabe und Partizipation, soziale und subjektive Eingebundenheit verstanden. Die Umsetzung von Inklusion setzt einen subjektorientierten Bildungsbegriff voraus, der soziales Kapital und subjektive Handlungsfähigkeit miteinschließt, was mit dem Konzept der erwerbsbezogenen Bildung eingelöst wird. Dieser Arbeit liegt die Annahme zugrunde, dass erwerbsbezogene Bildung und Erwerbstätigkeit aufgrund ihrer vielfältigen Funktionen für alle Menschen bedeutsam sind. Aufgrund dieser Bedeutung gehören Bildung und Erwerbstätigkeit zu den Menschenrechten; dementsprechend wird in der UN-BRK die Inklusion u. a. in diese Lebensbereiche gefordert. Wie der Stand der Umsetzung von Inklusion im Bildungs- und im Erwerbssystem aussieht bzw. welche Forschung es in diesen Bereichen zur Teilnahme von Menschen mit Behinderungen gibt, wird im nächsten Kapitel behandelt. Der Fokus wird aufgrund der sozialpolitischen Kontextgebundenheit des Themas auf die Schweiz gerichtet; allerdings werden angesichts einer ähnlichen Ausgangslage auch Studien aus anderen deutschsprachigen Ländern berücksichtigt. Einzelne internationale Untersuchungen fließen nur exemplarisch ein.

3 Forschungsstand

Insbesondere am Übergang von der obligatorischen Schule in die Berufsausbildung sind junge Menschen mit Beeinträchtigungen mit zusätzlichen Barrieren konfrontiert (Bylinski, 2021, S. 94). Die Bewältigung dieses Übergangs¹⁶ wird von der Übergangsforschung und der Berufsbildungsforschung untersucht (Bojanowski et al., 2005, S. 24–25). Zuerst werden daher Erkenntnisse aus diesen Forschungsfeldern in Bezug auf Jugendliche mit Benachteiligungen sowie mit Beeinträchtigungen vorgestellt. Dann folgen Forschungsergebnisse zu Menschen mit Behinderungen im Kontext der Erwerbstätigkeit, bevor der Fokus auf die Teilnahmeforschung hinsichtlich der EB/WB gelegt wird. Aufgrund der steigenden gesellschaftlichen Bedeutung und der vergleichsweise geringen Aufmerksamkeit für Weiterbildung als Forschungsgegenstand (Kraus, 2022d; 2022e) steht diese im Zentrum. Wegen des vergleichbaren (Berufs- und Weiter-)Bildungssystems (auch im Hinblick auf den Stand der Umsetzung von Inklusion) werden schweizerische Studien mit Erkenntnissen aus Deutschland und Österreich ergänzt. Auf internationale Forschung wird wie schon erwähnt nur beispielhaft und punktuell verwiesen.

3.1 Übergangsforschung

Die bildungswissenschaftliche Übergangsforschung beschäftigt sich im Kontext von Inklusion mit strukturell benachteiligten Gruppen, und zwar anhand eines strategischen, kritisch-reflexiven Einsatzes von Differenzkategorien, da sie sich der Risiken der Naturalisierung und Stigmatisierung bewusst ist (Fasching, 2017, S. 20). Die Übergangsforschung behandelt Übergänge als „soziale [...] Zustandswechsel in individuellen Lebensverläufen“ (Walther, 2020, S. 63) und beschäftigt sich mit Phänomenen, „die mit einschneidenden Veränderungen im Lebenslauf verbunden sind“ und Individuen dazu veranlassen, ihre Selbstkonzepte, biografische Muster, alte Rollen oder etablierte Beziehungen zu verlassen oder zu verändern (Fasching, 2023, S. 637). Gesellschaftliche und politische Veränderungen haben dazu geführt, dass sich die Vorstellung einer zeitlich linearen Abfolge von Lebensläufen und damit auch deutlich festgelegten Übergängen hin zu einem prozesshaften Verständnis entwickelt hat und die aktive sowie individuelle Herstellung und Bewältigung von Übergängen in das Zentrum des Forschungsinteresses gerückt ist (Akkermans et al., 2024, S. 3–4; Fasching, 2023, S. 638–639). Im Lebenslauf gibt es vielzählige Übergänge und es wird zwischen normativen Übergängen, deren Zeitpunkte durch das Alter und gesellschaftliche Regeln bestimmt sind (wie die Einschulung oder der Ruhestand), sowie nichtnormativen Übergängen unterschied-

¹⁶ Beim Übergang von der allgemeinen Schule in die Lehre wird auch von der 1. Schwelle, beim Übergang von der Lehre in das Erwerbsleben von der 2. Schwelle gesprochen (Bojanowski et al., 2005, S. 24–25).

den, die im Erwerbsleben jederzeit passieren können (wie der Wechsel zwischen Arbeitsstellen oder in die bzw. aus der Arbeitslosigkeit) und nicht an gesellschaftliche Regeln gebunden sind (Akkermans et al., 2024, S. 4; Walther, 2020, S. 63). Die bildungswissenschaftliche Forschung fokussiert sich vorwiegend auf normative Übergänge innerhalb des institutionalisierten Übergangssystems (Fasching, 2023, S. 637), insbesondere, wenn das Zusammenspiel von individuellem Bewältigungshandeln und gesellschaftlichen Kontextbedingungen systemtheoretisch analysiert wird (Fasching, 2023, S. 640) oder wie bei der „Hervorbringung von Übergängen“ soziale Ungleichheit reproduziert wird (Walther, 2020, S. 61). Nichtnormative Übergänge sind weniger erforscht, da diese nicht standardisiert und nicht vorhersehbar und damit schwieriger erfassbar sind (Akkermans et al., 2024, S. 7). Obwohl beide Übergangsformen für diese Arbeit von Interesse sind und beachtet werden, sind daher in der folgenden Darstellung des Forschungsstands lediglich die normativen Übergänge vertreten. Eine wesentliche Erkenntnis aus der Übergangsforschung für die vorliegende Untersuchung lautet, dass Ungleichheiten, Defizitorientierungen und Normalisierungstendenzen verstärkt an Übergängen reproduziert werden (Fasching, 2023, S. 639–641):

Für benachteiligte und gefährdete Personengruppen stellt sich der Übergang in das Ausbildungs- und Erwerbssystem als besonders risikoreich und unsicher dar. Eindrücklich zeigt sich dies an Übergangsverläufen von Jugendlichen mit Behinderungen, die sich häufig besonders schwierig gestalten, mit überdurchschnittlich vielen Irr- und Umwegen sowie Rückschlägen verbunden sind und sich ohne umfassende Unterstützung in der Regel kaum meistern lassen (Fasching, 2023, S. 641).

3.1.1 Übergang Schule–Beruf in der Schweiz

Der Übergang von der obligatorischen zur nachobligatorischen Bildung wird in der Schweiz insbesondere durch Längsschnittstudien intensiv beforscht; diese zeigen, dass das Übergangssystem grundsätzlich gut zu funktionieren scheint (fast zwei Drittel der Jugendlichen gehen in eine berufliche und knapp ein Drittel in eine gymnasiale Ausbildung über), aber auch von sozialer Herkunft, dem Schultyp/Schulabschluss der Sekundarstufe I (bisherige Schullaufbahn und schulische Leistungen)¹⁷, Geschlecht und Nationalität der Jugendlichen abhängt (Bundesamt für Statistik, 2016; Häfeli et al., 2015, S. 10; Keller & Moser, 2013, S. 122). Die Anschlussfähigkeit der Schulabschlüsse bzw. des besuchten Schultyps hat im Zusammenhang mit bestimmten weiteren Merkmalen Auswirkungen auf den weiteren Bildungsverlauf (Pool Maag, 2016, S. 591; s. auch Abschnitt 3.4 zur Teilnahmeforschung). In der Längsschnittstudie TREE (Transitionen von der Erstausbildung ins Erwachsenenleben von Jugendlichen in der Schweiz) konnte aufgezeigt werden, dass die Ausbildungssituation von Jugendlichen bis zwei Jahre nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit je nach soziodemografischen und sozialräumlichen Merkmalen (Geschlecht, Sprachregion, besuchter Schultyp auf Sekundarstufe I, sozioökonomischer Status und Bildungsniveau der Eltern sowie Migra-

17 Das Bundesamt für Statistik (2016, S. 12) unterscheidet Unterricht nach besonderem Lehrplan (wird auch Sonderschulabschluss genannt), Grundansprüchen (wird in der Schweiz umgangssprachlich auch Realschulabschluss, in Deutschland Hauptschulabschluss genannt) oder erweiterten Ansprüchen (in der Schweiz ugs. auch als Sekundarschulabschluss bezeichnet).

tionshintergrund) stark variiert und insbesondere Jugendliche, welche auf Sekundarstufe I lediglich die Grundanforderungen erfüllt haben, in mehr als 40 % der Fälle keine zertifizierende Ausbildung auf der Sekundarstufe II absolvieren (Gomensoro & Meyer, 2022, S. 10–11). Allerdings geht die TREE-Studie nicht spezifisch auf Jugendliche mit Beeinträchtigungen ein (Parpan-Blaser et al., 2014, S. 89).

Den Berechnungen einer Studie zur Langzeitwirkung schulischer Integration zufolge wirkt sich der Sonderklassen- oder -schulabschluss¹⁸ von jungen Erwachsenen negativ auf den Zugang zu Ausbildungen aus, und ihre Ausbildungswege sind im Vergleich zu integrativ in Regelklassen unterrichteten jungen Erwachsenen, die einen leichteren Zugang zu beruflichen Ausbildungen haben, von signifikant mehr Wechseln gekennzeichnet (Sahli Lozano, 2012, S. 176). Jugendliche, die mit besonderem Lehrplan oder Grundansprüchen unterrichtet wurden, münden zudem mit höherer Wahrscheinlichkeit in eine Übergangslösung (Bundesamt für Statistik, 2016, S. 38) und später in Ausbildungslosigkeit (Bundesamt für Statistik, 2016, S. 18, 31). Für den Übergang von der obligatorischen in die nachobligatorische Bildung gibt es in der Schweiz schulische oder berufliche *Brückenangebote* als Übergangslösungen für Jugendliche, die keinen Ausbildungsplatz gefunden haben, diese führen jedoch nicht automatisch zu Anschlusslösungen; sie sollen (nebst Unterstützung im Berufswahlprozess, schulischer Nachqualifikation oder Berufsvorbereitung) verhindern, dass Jugendliche beim Übergang aus dem Bildungssystem fallen (Neuenschwander et al., 2017, S. 151–152). Jugendliche, die im Schultyp mit Grundansprüchen unterrichtet werden und geringe Erwartungen an die eigenen Bildungsabschlüsse haben, werden mit höherer Wahrscheinlichkeit ein Brückenangebot besuchen, so die Ergebnisse der Studie von Neuenschwander et al. (2017, S. 149–159).

Laut Pool Maag (2017, S. 125) sind Jugendliche mit besonderem Förderbedarf beim Übergang von der obligatorischen Schule in die berufliche Grundbildung benachteiligt, weil sie nicht nur öfters Zwischenlösungen absolvieren und/oder ausbildungslos bleiben, sondern auch mehrheitlich in Ausbildungen mit tieferen Anforderungen gelangen, die überdurchschnittlich oft abgebrochen werden. Die Studie von Pool Maag (2017) untersuchte daher die Merkmale des Arbeitsplatzes, die Ausbildungsbereitschaft und -kompetenz der Berufsbildenden sowie die Rahmenbedingungen der Lehrbetriebe und konnte zeigen, dass inklusive Ausbildungen durch eine entsprechende inklusive Haltung und ausbildungsbezogene, pädagogisch-fachliche Fähigkeiten der Berufsbildenden gelingen können (S. 125–128). Ressourcen wie Zeit, Fachlichkeit und Einsatz der Mitarbeitenden sowie die Bereitschaft, Anpassungen im Betrieb vorzunehmen und sich weiterzubilden, sind zentrale Voraussetzungen für gelingende Ausbildungsprozesse (Pool Maag, 2017, S. 132). Zusammenfassend kann gesagt werden, dass der Ausbildungserfolg ein anspruchsvolles Zusammenspiel von vier Dimensionen erfordert: Dies

18 Das Behindertengleichstellungsgesetz (BehiG) schuf 2004 in der Schweiz zusammen mit langjährigen Schulversuchen die Grundlage für kantonale Volksschulgesetze, welche integrative Schulungsformen als Normalfall und separate Formen wie Sonderklassen oder Sonderschulen als Ausnahme vorsehen (Pool Maag, 2016, S. 592). Damit soll der Zugang zu Bildung und zum Erwerbsleben gleichberechtigt gestaltet und Bildungsdiskriminierung abgebaut werden (Pool Maag, 2016, S. 592). Die in der Einleitung angesprochene und im Jahre 2014 in der Schweiz ratifizierte UN-BRK untermauert dieses Ziel zusammen mit dem Diskriminierungsverbot in der Bundesverfassung; zur Umsetzung inklusiver Bildung in der Schweiz s. Mejeu und Powell (2018).

sind die Grundhaltung und Ausbildungsbereitschaft der Berufsbildenden, die Qualität der Interaktionen zwischen allen Beteiligten, betriebliche Rahmenbedingungen mit Jobcoaching sowie die gesellschaftliche Haltung (Pool Maag, 2017, S. 133–134). Das Konzept **Supported Education** fördert durch das gleiche Prinzip wie **Supported Employment** („first place, then train“, s. Abschnitt 3.3.1.1.1) die Ausbildungsbereitschaft der Lehrbetriebe, wobei die Finanzierung dieser Maßnahme durch die Invalidenversicherung (IV) bei Sonderschulstatus geregelt ist; ansonsten wird eine bedarfsorientierte Umsetzung empfohlen (Pool Maag, 2016, S. 603). Die Ausbildungsbereitschaft des Betriebs ist nebst der Ausbildungsfähigkeit der Berufsbildenden, den betrieblichen Ressourcen und den zur Verfügung stehenden Unterstützungsmaßnahmen essenziell für die berufliche Integration (Pool Maag, 2016, S. 600), da Arbeitgebende als „Gatekeeper“ agieren, welche bei der Wahl der Lernenden ein möglichst geringes Risiko eingehen wollen, wobei beispielsweise sonderschulische Abschlüsse als risikoreich eingestuft werden (Pool Maag, 2016, S. 597).¹⁹

3.1.2 Entscheidungsprozesse am Übergang von *benachteiligten* Jugendlichen

Aufgrund der zunehmenden Bedeutung von Qualifikationen für den Einstieg in das Erwerbsleben werden Jugendliche mit tieferem Bildungskapital (Sonderschule, Grundansprüche) auch als *benachteiligt* bezeichnet (Pool Maag, 2016, S. 591). Sie haben beispielsweise im Gegensatz zu Jugendlichen mit einem gymnasialen Abschluss (Abitur, Matura) eine weniger große Auswahl an Optionen, und Eltern nehmen mehr Einfluss auf die Ausbildungswahl (Pool Maag, 2016, S. 595; Ratschinski, 2005, S. 54), auch weil das Finden eines Ausbildungsplatzes oftmals erst durch elterliche Unterstützung ermöglicht wird (Watzenig, 2021, S. 81). Aufgrund der zentralen Rolle von Eltern im Berufs- und Lehrstellenfindungsprozess sind auch Jugendliche benachteiligt, deren Eltern weniger Ressourcen dafür haben, sie dabei zu unterstützen (Neuenschwander et al., 2017, S. 154). Die soeben beschriebenen benachteiligten Jugendlichen können Beeinträchtigungen haben; es kann sich um eine Kumulation von benachteiligenden Faktoren handeln, deren gemeinsamer Nenner die „Lebenslagen mit Exklusionsrisiken“ (Weisser, 2005, S. 132) sind – dies ist aber nicht zwingend der Fall (s. Abschnitt 3.5 zur Weiterbildungsteilnahme von Menschen mit Behinderungen).

Werden Entscheidungsprozesse von Jugendlichen mit Behinderungen (und ihren Eltern) am Übergang von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II fokussiert, wie in der Untersuchung von Felbermayr (2023), werden Jugendliche mit Behinderungen als Entscheidungssubjekte wahrgenommen. Ausgehend von bestimmten Optionen müssen und wollen sie selbstständig eine Wahl treffen und setzen dies mit oder ohne Unterstützung um (Felbermayr, 2023, S. 239). Im eigentlichen Entscheidungsprozess für eine Ausbildung unterscheiden sich Jugendliche mit Behinderungen nicht von solchen ohne Behinderungen; allerdings sind sie mehr noch mit „realisierbaren Möglichkeiten“ und den „Realitäten des Arbeitsmarktes“ konfrontiert und müssen allenfalls relativ früh ihre Wünsche den realistischen Möglichkeiten anpassen (Schellen-

19 Zur Situation der Übergänge von SuS mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Deutschland s. beispielsweise Jochmaring (2019).

berg et al., 2022, S. 500). Dieser Prozess wird auch „Aspirationsabkühlung“ (Schellenberg et al., 2022, S. 500) oder „cooling out“ (Goffman, 1975) genannt, oder es wird vom Finden einer „Kompromisslösung“ gesprochen (Pool Maag, 2016, S. 591). So ist denn auch der meistgenannte Grund für eine Lehrvertragsauflösung der zweijährigen beruflichen Grundbildung mit eidgenössischem Berufsattest (EBA) nebst gesundheitlichen Problemen eine zu geringe Passung bei der Berufswahl, die als „Notlösung“ bezeichnet wird (Duc et al., 2024). Wenn die Berufswünsche nachträglich so umgedeutet werden, dass eine zufällig gefundene Lehrstelle schon immer den eigenen Interessen entsprochen habe, gilt für benachteiligte Jugendliche oftmals: „[D]as Mögliche wird zum Erwünschten“ (Ratschinski, 2005, S. 56). Pfahl und Powell (2010) haben dieses Phänomen aus subjektiver Perspektive rekonstruiert und es „Zielanpassungsstrategie“ genannt; junge Erwachsene setzen sich demnach nicht spezifische Inhalte oder Tätigkeiten zum Ziel, sondern richten sich nach den Gegebenheiten und akzeptieren diese (Pfahl & Powell, 2010, S. 35). Felbermayr (2023) konnte zudem zwei Strategien identifizieren, wie mit den begrenzten Möglichkeiten umgegangen werden kann: Aufschieben von Übergängen durch Verlängerung der Pflichtschulzeit oder Ausweichen auf private Bildungsmöglichkeiten (Felbermayr, 2023, S. 257). Außerdem könnten die vergleichsweise häufigen Ausbildungsabbrüche von benachteiligten Jugendlichen auch als Ausdruck von Widerstand interpretiert werden, weil sie oft wenig Mitsprache- und Wahlmöglichkeiten haben (Christe, 2020, S. 624–625). Weil „bei Schülerinnen und Schülern aus Schultypen mit Grundansprüchen die verfügbaren Optionen stark eingeschränkt“ sind (Parpan-Blaser et al., 2014, S. 91), wird auch von „Prozessen der Berufsfindung“ anstelle von *Berufswahl* gesprochen (Neuenschwander, 2008, S. 140; Parpan-Blaser et al., 2014, S. 91).

3.2 Erstausbildung

Eine berufliche Ausbildung ist Voraussetzung für eine existenzsichernde, nachhaltige Beschäftigung (Pfahl & Powell, 2010, S. 33). Menschen, die in Sondereinrichtungen unterrichtet wurden, wird damit größtenteils der Zugang zum Ausbildungs-, Hochschul- und Arbeitsmarktsystem verwehrt; sie haben demzufolge kaum Chancen auf Qualifizierung (Pfahl & Powell, 2010, S. 34). Aber auch ein fehlender Schulabschluss sowie eine fehlende Ausbildung können sich negativ kumulierend auf die weitere, meist diskontinuierlich ablaufende Erwerbsbiografie auswirken und in Arbeitslosigkeit münden (Solga, 2004). Jugendliche mit Behinderungen haben (beispielsweise in Österreich) immer noch ein erhöhtes Risiko für ein frühzeitiges Verlassen des Schulsystems (Felbermayr, 2019, S. 179). Benachteiligungen in Bildungsverläufen werden so „in einem kumulativen Prozess der Fremd- und später auch der Selbstzuschreibungen [...] in der umgekehrten Logik des Matthäus-Prinzip [...] verstärkt“ (Pool Maag, 2016, S. 601–602). In diesem Kontext stellt sich die Frage, welche Möglichkeiten und Unterstützungsmaßnahmen für das Absolvieren einer beruflichen Grundbildung für Ju-

gendliche mit Behinderungen bestehen, was in den folgenden Abschnitten genauer betrachtet wird.

3.2.1 Berufliche Grundbildung und Behinderung

Durch den politischen Druck für eine inklusive Arbeitswelt sind in der Schweiz standardisierte, niederschwellige Ausbildungsgänge und Begleitangebote, aber auch Unterstützungsmöglichkeiten auf allen Bildungsstufen (in Form von Nachteilsausgleich) entstanden und durch das Bundesgesetz über die Berufsbildung (BBG) soll eine höhere Durchlässigkeit zwischen beruflichen Bildungsabschlüssen ermöglicht werden (Schellenberg et al., 2022, S. 499). Im dualen Berufsbildungssystem mit unterschiedlichen Anforderungsniveaus können Lernende mit einer diagnostizierten Beeinträchtigung einen Antrag auf unterstützende Maßnahmen während der Ausbildung und für die Prüfung stellen (Schellenberg et al., 2022, S. 501). Nach Abschluss der obligatorischen Schulbildung treten in der Schweiz die meisten Jugendlichen in eine berufliche Grundausbildung über (SKBF, 2023, S. 112; Wettstein et al., 2014, S. 120). Diese kann als dual (oder vollzeitschulisch) aufgebaute drei- oder vierjährige berufliche Grundbildung mit eidgenössischem Fähigkeitszeugnis (EFZ) oder als zweijährige berufliche Grundbildung mit eidgenössischem Berufsattest (EBA) absolviert werden; die EBA-Ausbildung ist anschlussfähig an die drei- oder vierjährige EFZ-Lehre (Schellenberg et al., 2022, S. 502).

Es gibt verschiedene Möglichkeiten zur Unterstützung bei der beruflichen Grundbildung: Verkürzung oder Verlängerung der Dauer der beruflichen Grundbildung um ein Jahr (Art. 18 BBG), Nachteilsausgleich während der Ausbildung (Maßnahmen, um von einer Fachstelle diagnostizierte behinderungsbedingte Nachteile zur erfolgreichen Absolvierung der Berufsbildung auszugleichen, Art. 8 Abs. 2 BV) oder beim Qualifikationsverfahren, beispielsweise durch Hilfsmittel oder mehr Zeit (Art. 35 Abs. 3 BBV). Außerdem besteht die Möglichkeit des Besuchs von Stütz- und Förderunterricht oder Freikursen und des Einbezugs einer fachkundigen individuellen Begleitung (Parpan-Blaser et al., 2014, S. 29). Ferner gibt es das Angebot der *Supported Education* in Form von personeller Unterstützung von Jugendlichen mit einer Beeinträchtigung beim Absolvieren einer beruflichen Ausbildung im ersten Arbeitsmarkt (Wettstein et al., 2014, S. 57–62) sowie des *Job Coaching* als Unterstützungsmaßnahme, welche sich förderlich zum einen auf die berufliche Integration der Lernenden, zum anderen auf die Ausbildungsbereitschaft des Betriebs auswirkt und bei der Aufgaben in drei Bereichen übernommen werden: direkte Unterstützung der Lernenden, Begleitung des Betriebs und der Mitarbeitenden sowie Förderung der Zusammenarbeit zwischen Lernenden und Berufsbildenden (Pool Maag, 2016, S. 600). Weiter erbringt die Invalidenversicherung finanzielle Unterstützung bei der Absolvierung der beruflichen Grundbildung EBA oder EFZ (Wettstein et al., 2014, S. 57–62). Zusätzlich gibt es die *Praktische Ausbildung*, eine durch die IV finanzierte berufliche Maßnahme; dies ist eine vom Nationalen Branchenverband der Institutionen für Menschen mit Behinderung (INSOS) meist im geschützten Arbeitsmarkt angebotene und eidgenössisch nicht anerkannte ein- oder zweijährige Ausbildung mit engem Praxisbezug und individueller Begleitung (Parpan-

Blaser et al., 2014, S. 29). Die Praktische Ausbildung ist zwar standardisiert, jedoch nicht Teil des offiziellen Berufsbildungssystems und setzt eine „Verfügung für berufliche Maßnahmen“ der IV voraus (Schellenberg et al., 2022, S. 502). INSOS zufolge beginnen ca. 10 % der Personen nach Abschluss einer Praktischen Ausbildung eine EBA-Lehre als weiterführende Ausbildung und ca. 30 % finden eine Anstellung im allgemeinen Arbeitsmarkt (Parpan-Blaser et al., 2014, S. 32). Die meisten Personen sind mit Unterstützung (Job Coaching, IV-Rente) und nicht selten unter prekären Anstellungsbedingungen im allgemeinen Arbeitsmarkt oder schließlich im geschützten Arbeitsmarkt tätig (Parpan-Blaser et al., 2014).

Der Übergang von Praktischen oder EBA-Ausbildungen in das Erwerbsleben stellt nach wie vor eine große Herausforderung dar (Knöpfel & Kaiser, 2019, S. 18). Nicht nur werden diese Ausbildungen häufiger abgebrochen; auch bei Abschluss münden sie oftmals in der Arbeitslosigkeit (Knöpfel & Kaiser, 2019, S. 19). Dennoch bieten sie bessere Chancen als gar keine nachobligatorischen Qualifikationen (Knöpfel & Kaiser, 2019, S. 19). Allerdings stehen für Personen mit einem Abschluss der Praktischen Ausbildung kaum fachlich qualifizierende Weiterbildungen zur Verfügung (Parpan-Blaser et al., 2014, S. 65). „Weiterbildungsmöglichkeiten für Menschen mit Beeinträchtigungen beschränken sich in vielen Branchen auf institutionsinterne Angebote oder freizeitbezogene Inhalte“ (Parpan-Blaser et al., 2014, S. 221); die IV finanziert lediglich eine Erstausbildung bzw. eine fixe Anzahl von Ausbildungsjahren (Parpan-Blaser et al., 2014, S. 223).

Jugendliche mit Behinderungen werden in der **Berufsbildungsforschung** im deutschsprachigen Raum (wie auch in der Weiterbildungsforschung, s. Abschnitt 3.5) selten – beispielsweise im Rahmen der beruflichen *Benachteiligtenforschung* und dort vor allem bei der Entwicklung von zielgruppenadäquaten und *behindertenspezifischen* Angeboten – thematisiert (Bojanowski et al., 2005; Bylinski, 2021). Die Forschungsinteressen beziehen sich primär auf die Organisation und Steuerung des Übergangssystems, die Professionalisierung von Fachpersonen oder die curriculare Gestaltung verschiedener Ausbildungsformen (Bylinski, 2021, S. 93; Christe, 2020, S. 625). Hierbei wird davon ausgegangen, dass junge Menschen, die aufgrund ihrer „individuellen Lernausgangslagen“ (die auf erschwerten Lebens- und Entwicklungsbedingungen sowie strukturellen Faktoren basieren) einen anerkannten Berufsabschluss als Grundlage für Erwerbsarbeit und gesellschaftliche Teilhabe nicht ohne Weiteres erwerben können, einer spezifischen (pädagogischen) Unterstützung „bedürfen“ (Bylinski, 2021, S. 94). Entsprechend untersuchen Studien beispielsweise die Perspektive der Betriebe in Bezug auf die Eignung der Zielgruppe (Menzel et al., 2013), die Einschätzungen von Berufsfachschulleitenden zu Gelingensbedingungen und Hindernissen (Stucki & Eckert, 2023), die Rollen von Angehörigen mit Blick auf die soziale Unterstützung vonseiten der Eltern, Peers und Berufsbildenden (Egli & Pfister, 2022) sowie mögliche Unterstützungsstrukturen (Ganz et al., 2020) bei der beruflichen Grundbildung von Lernenden mit Behinderungen. Christe (2020) weist darauf hin, dass diese Annahme der besonderen Förderung oder Unterstützung bzw. Benachteiligung und Ausgrenzung grundsätzlich zu hinterfragen sei, „um nicht in die Falle der Individuali-

sierung und Pädagogisierung gesellschaftlicher Strukturprobleme zu tapfen“ und auch soziale Ungleichheit stärker zu beachten (S. 626).

In der **Inklusionsforschung** wird neben der Auseinandersetzung mit systembezogenen Faktoren die Erforschung von individuellen Bildungs- und Lebensverläufen und die stärkere Berücksichtigung der Perspektive der lernenden Erwachsenen bzw. der Subjektperspektive gefordert (Buchner, 2018). Bei der Rekonstruktion subjektiver Erzählungen von Bildungsverläufen zeigen sich auch im internationalen Vergleich auffallende strukturelle Ähnlichkeiten, nämlich durchgehend andersschulische Bildungsverläufe; laut Buchner (2019) „wurde in vielen dieser Fälle deutlich, dass der Unterricht in Sonderschulen nicht zu einer Aneignung von Kompetenzen führte, die zur nachschulischen Partizipation am ersten Arbeitsmarkt befähigten“ (S. 299), und „verschiedene fähigkeitsbezogene Gatekeeping-Praktiken“ den Zugang zur Regelschule verwehren (S. 301). Der Schulabschluss einer Regelschule wäre jedoch im Vergleich zu einem Sonderschulabschluss nicht nur prestigeträchtiger, sondern auch im allgemeinen Arbeitsmarkt besser verwertbar (Buchner, 2019, S. 303). Die Subjekte lernen in einem ableistischen Prozess, sich als „nicht fähig“ zu denken, und es zeigt sich eine Willkürlichkeit und zugleich Wirkmächtigkeit von Fähigkeitszuschreibungen (Buchner, 2019, S. 304). Pfahl (2011) hat die Subjektivierung von jungen Erwachsenen mit einem Sonderschulabschluss durch soziale und symbolische Positionierungen am Übergang in die Erwerbstätigkeit untersucht und wie dabei Behinderung konstruiert wird. Koenig (2014) hat sich der Frage gewidmet, inwieweit Menschen mit Lernschwierigkeiten, die gesellschaftlich außerhalb des Erwerbssystems positioniert werden, „Arbeit als Identitätsziel“ verhandeln. Wie die Beschäftigungsart die Subjektivierung von Menschen mit Lernschwierigkeiten und die Inklusion in andere Lebensbereiche prägt, war Gegenstand einer Untersuchung von Karim (2021).

Mit der beruflichen Grundbildung wird in der Schweiz also eine entscheidende Basis für die weitere erwerbsbezogene Bildung sowie die Erwerbstätigkeit geschaffen. Eine andere Form der Erstausbildung ist die Hochschulbildung. Sie bildet zusammen mit der höheren Berufsbildung den tertiären Bildungssektor.

3.2.2 Tertiäre Bildung und Behinderung

Die Hochschulbildung kann in der Schweiz an universitären Hochschulen (kantonalen Universitäten oder Eidgenössischen Technischen Hochschulen), Fachhochschulen oder Pädagogischen Hochschulen absolviert werden (SKBF, 2023, S. 198). Der Zugang erfordert einen Abschluss der Sekundarstufe II, primär in Form einer gymnasialen Maturität, aber auch in Form einer Berufs- oder Fachmaturität oder – aufgrund der angestrebten Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Bildungstypen – auch auf alternativem Zugangsweg (SKBF, 2023, S. 209). Die alternativen Zugänge erfordern oft je nach Hochschule spezifische Zusatzleistungen, wie das Bestehen einer Ergänzungsprüfung oder Arbeitserfahrung (SKBF, 2023, S. 209). Wie in den meisten Ländern absolvieren auch in der Schweiz Jugendliche aus Akademikerfamilien mit einer höheren Wahrscheinlichkeit ein Hochschulstudium als solche aus Nicht-Akademikerfamilien (Gomensoro & Meyer, 2022; SKBF, 2023, S. 220). Menschen mit Behinderungen haben ein

gesetzlich verankertes Recht auf den gleichberechtigten, barrierefreien Zugang zu Hochschulbildung und institutionalisierten Nachteilsausgleich (Art. 8 BV, Art. 1 und 2 BehiG; UN-BRK, Art. 24) und die meisten Schweizer Hochschulen verfügen über eine Anlaufstelle für Menschen mit Behinderungen (SKBF, 2023, S. 224). Trotzdem absolvieren Menschen mit Beeinträchtigungen seltener als Menschen ohne Beeinträchtigungen eine Hochschulbildung oder einen Abschluss der Höheren Berufsbildung; aufgrund der Datenlage ist davon auszugehen, dass nach wie vor Barrieren existieren und das Thema Inklusion (s. Abschnitt 2.3.2) bisher zu wenig strategisch verankert ist (SKBF, 2023, S. 224). Dementsprechend ist nur wenig dazu bekannt, wie Hochschulabsolvierende mit Beeinträchtigungen den Übergang in das Erwerbsleben meistern. Pesonen et al. (2022, S. 374–375) befassten sich beispielsweise mit neurodiversen Hochschulabsolvierenden und ihrer Beschäftigungsfähigkeit in **England, Finnland, Frankreich und den Niederlanden** und trugen damit zur Schließung einer Forschungslücke bei. Die Ergebnisse zeigen, dass es insbesondere für neurodiverse Personen herausfordernd sein kann, Bewerbungsfähigkeiten zu erlangen, sich in einem neurotypischen Arbeitsumfeld einzufinden sowie eine professionelle Identität aufzubauen; der Umgang mit diesen Herausforderungen stellt eine zusätzliche Barriere dar (Pesonen et al., 2022, S. 379–383).

Zur höheren Berufsbildung zählen die höheren Fachschulen sowie die Berufsprüfungen (eidgenössischer Fachausweis) und die höheren Fachprüfungen (Meisterprüfungen, eidgenössisches Diplom) (SKBF, 2023, S. 198). Der Zugang erfordert ebenso wie bei der Hochschulbildung einen Abschluss der Sekundarstufe II, primär in Form einer beruflichen Grundbildung bzw. eines eidgenössischen Fähigkeitszeugnisses (EFZ), und wird im Vergleich zur Hochschulbildung mit einer geringeren Wahrscheinlichkeit von Jugendlichen aus Akademikerfamilien gewählt (SKBF, 2023, S. 220). Auch hier besteht für Menschen mit Behinderungen auf gleiche Weise bzw. durch die gleichen gesetzlichen Regelungen ein Anrecht auf gleichberechtigten, barrierefreien Zugang und institutionalisierten Nachteilsausgleich; trotzdem absolvieren Menschen mit Beeinträchtigungen seltener als solche ohne Beeinträchtigungen eine tertiäre Ausbildung (SKBF, 2023, S. 224).

3.3 Menschen mit Behinderungen und Erwerbstätigkeit

Die Erhöhung der Teilnahme von Menschen mit Behinderungen an der Erwerbstätigkeit bzw. am allgemeinen Arbeitsmarkt ist nach wie vor eine der wichtigsten politischen Prioritäten der europäischen Regierungen (Eurofound, 2021). Menschen mit Behinderungen partizipieren europaweit seltener am allgemeinen Arbeitsmarkt und sind stärker von Armut oder sozialer Ausgrenzung bedroht, selbst wenn sie einer Erwerbstätigkeit nachgehen (Eurofound, 2021, S. 7). Aufgrund der unterschiedlichen Funktionen der Erwerbstätigkeit für den Menschen (s. Abschnitt 2.1.2) kann eine Teilnahme daran mit verschiedenen positiven Ergebnissen verbunden sein: auf subjektiver Ebene beispielsweise mit einem höheren Einkommen, verbesserter Lebensqualität und stär-

kerer sozialer Einbindung, auf gesellschaftlicher Ebene mit einer effektiveren und effizienteren Nutzung von Kompetenzen, größerer wirtschaftlicher Unabhängigkeit und Produktivität sowie einer erhöhten Zugehörigkeit und einem besseren Zusammenhalt für die Gesellschaft als Ganzes (Eurofound, 2021, S. 3). Als Barrieren für die Beschäftigung von Menschen mit Behinderungen werden behinderungsbedingte Stereotypen, bürokratische Schwierigkeiten beim Zugang zu den verfügbaren Diensten, das Fehlen einer strategischen Vision in der Verwaltung, eine unzureichende Überwachung der Politikumsetzung, begrenzte Schulungsressourcen für Arbeitgebende, deren Einstellung und Offenheit für Vielfalt und Inklusion sowie ein Mangel an fachlicher Unterstützung genannt (Eurofound, 2021, S. 1).

3.3.1 Teilnahme und Teilhabe an Erwerbstätigkeit

Bei der Untersuchung von förderlichen Faktoren für die Arbeitsmarktintegration von Menschen mit Behinderungen und von Personen, die Anspruch auf Eingliederungs- und Beschäftigungsmaßnahmen in der Schweiz haben, wurden Zusammenhänge zwischen demografischen, sozioökonomischen, gesundheitlichen und regionalen Merkmalen sowie der wirtschaftlichen Aktivität bei IV-Antragsstellenden im erwerbsfähigen Alter und bei Personen mit Anspruch auf Eingliederungs- und Beschäftigungsmaßnahmen festgestellt: Männlich zu sein, mit einer erwerbstätigen Person in Partnerschaft zusammenzuleben, einen Abschluss der Sekundarstufe II oder der Tertiärstufe zu haben und in der Lage zu sein, an der „Schweizerischen Arbeitskräfteerhebung“ (SAKE) in der Sprache der Wohnregion teilzunehmen, war mit einer höheren Wahrscheinlichkeit einer Erwerbstätigkeit verbunden (Altwicker-Hámori, 2023, S. 69). Auch in einer qualitativen Studie von Pfister et al. (2017) zeigte sich: Personen mit Beeinträchtigungen, die im ersten Arbeitsmarkt tätig sind, haben oft eine Ausbildung auf Tertiärstufe, also ein hohes Bildungskapital (Pfister et al., 2018, S. 30). Diese Personen bringen meist auch ein hohes personales und soziales Kapital mit sich, was sich beispielsweise in Durchhaltewillen oder einem unterstützenden Umfeld zeigt (Pfister et al., 2018, S. 30). Pfister et al. (2017, S. 28) führen dies unter anderem auch auf die „Art der Beeinträchtigung“ als hinderliche Bedingung und der Annahme zurück, dass eine Tätigkeit im allgemeinen Arbeitsmarkt mit einer kognitiven Beeinträchtigung unwahrscheinlich ist.²⁰ Auch diese dort interviewten Personen nutzen teilweise finanzielle Unterstützungsleistungen; andere sind nicht erwerbstätig und beziehen eine vollumfängliche IV-Rente oder sind im geschützten Arbeitsmarkt tätig (Pfister et al., 2017, S. 27). Die Voll- oder Teilzeiterrente der IV kann entlastend wirken und lässt sich mit Teilzeiterwerbstätigkeit im allgemeinen oder geschützten Arbeitsmarkt kombinieren (Pfister et al., 2017, S. 28). Als konkrete Förderfaktoren im Bereich der Arbeit identifizieren Pfister et al. (2017, S. 28–29) beispielsweise befristete Anstellungen, die in eine Festanstellung übergehen, oder auch die Vermittlung von Arbeitsstellen über Bekannte, ein verständnisvolles und wertschätzendes Arbeitsumfeld, angemessene Arbeitseinführung in passende Tätigkei-

²⁰ Hierbei gilt es kritisch anzumerken, dass nach dem Behinderungsverständnis dieser Arbeit eine Gleichsetzung von Beeinträchtigung und Barrieren bzw. hinderlichen Bedingungen ebenfalls verkürzt und zirkulär ist, da diese in relationaler Wechselwirkung stehen, aber nicht dasselbe bezeichnen können (s. 2.2.3.6).

ten sowie betriebliche Weiterbildungsmöglichkeiten. Als hinderlicher Faktor wurde u. a. genannt, dass aufgrund von Teilzeitarbeit, geringqualifizierten Tätigkeiten und/oder Beschäftigung im geschützten Arbeitsmarkt nur wenig Einkommen generiert werden kann (Pfister et al., 2017, S. 30). Außerdem sind Ausgrenzungen, Übergriffe und Konflikte im Arbeitsumfeld oder ein zu langer oder umständlicher Arbeitsweg hinderlich (Pfister et al., 2017, S. 30). Auf diese Barrieren wird beispielsweise mit Abbruch der Arbeit, Zynismus, Resignation, Orientierungslosigkeit, Rückzug oder Vermeidung reagiert (Pfister et al., 2017, S. 31).

3.3.1.1 Unterstützungsstrukturen

Um dem überproportionalen Ausschluss von Menschen mit Beeinträchtigungen vom allgemeinen Arbeitsmarkt entgegenzuwirken, sind **betriebliche Unterstützungsmöglichkeiten wie Unterstützte Beschäftigung (Supported Employment), Jobcoaching oder persönliche Assistenz** am Arbeitsplatz entstanden (Doose, 2022, S. 462). Das Jobcoaching ist während des Prozesses der Stellensuche, Arbeitsplatzanpassung, Einarbeitung bis zur Qualifizierung am Arbeitsplatz zuständig; die persönliche Assistenz (z. B. Vorlesekräfte, Gebärdensprachdolmetscher oder Assistenz für körperliche Arbeiten) unterstützt bei der Tätigkeit an sich während der Arbeitszeit am Arbeitsplatz (Doose, 2022, S. 465–466). Das Konzept der Unterstützten Beschäftigung wird nun genauer vorgestellt.

3.3.1.1.1 Unterstützte Beschäftigung

Die *Unterstützte Beschäftigung* (Supported Employment) ist ein wertegeleiteter Ansatz, der alle Hilfestellungen umfasst, die einem einzelnen Menschen ermöglichen, eine regulär bezahlte Erwerbstätigkeit auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt zu finden und zu behalten, und damit zur Umsetzung der Inklusion von Menschen mit Beeinträchtigungen ins Erwerbssystem beiträgt (Doose, 2021, S. 19). Im Mittelpunkt steht die Zusammenarbeit zwischen Arbeitnehmer*in, Jobcoach und vorgesetzter Person am Arbeitsplatz (Debrunner, 2022, S. 560). Das Konzept umfasst u. a. folgende methodische Elemente:

individuelle Berufsplanung mit Erstellung eines Fähigkeitsprofils; individuelle Arbeitsvermittlung; Vorbereitung des Arbeitsverhältnisses (Unterstützung bei der Beantragung von Fördermitteln, Arbeitsplatzanalyse und Arbeitsplatzanpassung, begleitete Arbeiterprobungen); intensive Unterstützungsphase im Betrieb (Erstellung eines Einarbeitungs- und Unterstützungsplanes, Job Coaching im umfassenden Sinne: Beratung und Begleitung aller Beteiligten im Betrieb, Unterstützung der Qualifizierung am Arbeitsplatz); Nachsorge je nach Bedarf von gelegentlicher Krisenintervention bis zur dauerhaften Arbeitsassistenz und kontinuierlichen Unterstützung am Arbeitsplatz (Doose, 2007, S. 42).

Der Ansatz wurde erst für Menschen mit Lernschwierigkeiten entwickelt, aber bald auch für andere Beeinträchtigungsformen sowie eine erweiterte Personengruppe (Menschen mit Gefängnis- oder Drogenerfahrungen, Migrationserfahrung usw.) angewendet (Doose, 2007, S. 42). Trotzdem ist die „Eingliederung durch Ausgliederung“ in besondere Berufsbildungseinrichtungen für Menschen mit Beeinträchtigungen in

Deutschland (und auch in der Schweiz, s. den Exkurs zu geschützten Werkstätten in Abschnitt 3.3.2.) nach wie vor Standard, denn die unterstützte Beschäftigung und weitere Konzepte zur beruflichen Integration und Rehabilitation sind zwar im deutschen Sozialgesetzbuch IX verankert, aber noch nicht Realität (Doose, 2007, S. 44; für eine Schilderung des Status quo und der Entwicklungspotenziale s. Jochmaring & York, 2024). Das gilt auch für die Schweiz: „In der Schweiz bestehen im Gegensatz zu unseren Nachbarländern Deutschland und Österreich keine gesetzlichen Grundlagen, welche die Beschäftigung, bzw. Teilhabe von Menschen mit Beeinträchtigungen im ersten Arbeitsmarkt und eine Unterstützung durch einen Job Coach regeln würden“ (Debrunner, 2022, S. 561). „In der Schweiz, wo Quoten und vom Staat eingeleitete Maßnahmen für die Wirtschaft politisch wenig Chancen haben, besteht somit auch keine Pflicht, Menschen mit einer Beeinträchtigung zu beschäftigen“ (Debrunner, 2022, S. 562); das Recht auf Teilhabe am Arbeitsprozess gemäß UN-BRK (Vereinte Nationen, 2006, Art. 19) besteht trotzdem (Debrunner, 2022, S. 562). Der mit dem Konzept der Unterstützten Beschäftigung verbundene Grundsatz lautet „Teilhabe am Arbeitsmarkt bei bezahlter Leistung mit langfristiger Unterstützung durch einen Jobcoach am Arbeitsplatz“, nach dem Prinzip ‚first place, then train‘, wobei die langfristige Unterstützung in der Schweiz aus finanziellen Gründen (Finanzlage der IV) selten möglich ist (Debrunner, 2022, S. 561–562). Allerdings gibt internationale Forschung durchaus Hinweise darauf, dass sich dies lohnen könnte: Fogelgren et al. (2023) evaluierten die unterstützte Beschäftigung in Bezug auf Arbeitsmarktchancen junger Erwachsener mit *Erwerbsunfähigkeitsrente* in **Schweden** und konnten zeigen, dass 18 Monate nach Projektbeginn die Arbeitsquote der Teilnehmenden mit unterstützter Beschäftigung etwa um zehn Prozentpunkte höher lag als jene der Teilnehmenden, die eine reguläre Unterstützung erhielten (Fogelgren et al., 2023, S. 452). Auch bei der Untersuchung des Übergangs in eine Beschäftigungssituation von neurodiversen Jugendlichen in **Kanada** wurde deutlich, dass dieser Prozess durch Unterstützungsnetzwerke und Unternehmen mit auf die relevanten Bedürfnisse ausgerichteten institutionellen Regelungen erleichtert wird (Ghanouni & Raphael, 2022, S. 321).

3.3.1.1.2 Digitale Hilfsmittel

Technische Assistenzsysteme am Arbeitsplatz steigern die Handlungsfähigkeit der Nutzenden und können damit ihre berufliche Teilhabe ermöglichen (Behrendt, 2018, o. S.). Personalverantwortliche von deutschen Unternehmen, die Menschen mit Behinderungen beschäftigen, geben an, dass jedes fünfte Unternehmen digitale Technologien (z. B. in Form von mobilen Endgeräten) gezielt im Arbeitsalltag einsetzt, um die Beschäftigten mit Behinderungen bei ihrer Tätigkeit zu unterstützen (Flüter-Hoffmann & Kurtenacker, 2020, o. S.). Zwei Fünftel der Befragten sehen außerdem in Online-Kommunikationsdiensten und digitalen Weiterbildungsangeboten wie Lernvideos und Lernplattformen neue Möglichkeiten für den Zugang zu Aus- und Weiterbildung und Erwerbstätigkeit für Menschen mit Behinderungen (Flüter-Hoffmann & Kurtenacker, 2020, o. S.).

3.3.1.1.3 Sozialpolitische Instrumente

In Deutschland gibt es verschiedene sozialpolitische Instrumente, um die Teilhabe am Arbeitsmarkt von Menschen mit Behinderungen zu fördern, beispielsweise Eingliederungszuschüsse, Hilfeleistungen am Arbeitsplatz oder gesetzliche Quotierungsregelungen²¹ (Pfahl & Powell, 2010, S. 32). Es ist jedoch wenig über die Situation von Menschen mit Behinderungen auf dem Arbeitsmarkt bekannt; Daten aus Bildungs-, Sozial- und Arbeitsstatistiken fehlen für diese Gruppe (Pfahl & Powell, 2010, S. 32). Wenn Personen mit Behinderungen eine bezahlte Stelle annehmen, gehen sie das Risiko ein, Sozialleistungen zu verlieren und letztlich weniger Geld zur Verfügung zu haben als ohne bezahlte Stelle (Doose, 2022, S. 465). In Deutschland ist es für einige Arbeitgebende leichter, die vorgeschriebene Ausgleichsabgabe zu entrichten, als Menschen mit Behinderungen anzustellen (Doose, 2022, S. 465).

3.3.1.2 Arbeitslosigkeit bei Eintreten einer Behinderung

Es wird angenommen, dass eine früh im Leben eintretende Beeinträchtigung den gesamten Bildungs- und Lebensweg eines Menschen beeinflusst; kommt sie jedoch zu einem späteren Zeitpunkt vor, kann auf bereits erworbene Qualifikationen zurückgegriffen bzw. aufgebaut werden (Pfahl & Powell, 2010, S. 33). Collischon et al. (2023, S. 33) haben die individuellen Auswirkungen des Eintretens einer Behinderung auf die Erwerbstätigkeit anhand von Verwaltungsdaten aus Deutschland analysiert und konnten dauerhaft negative Auswirkungen auf Beschäftigung und Löhne aufzeigen. Die Wahrscheinlichkeit, dass Personen, die eine Beeinträchtigung erworben haben, arbeitslos werden, steigt nach einem Jahr um 10 Prozentpunkte und nach fünf Jahren um 15 Prozentpunkte im Vergleich zur Kontrollgruppe der Menschen ohne Beeinträchtigung (Collischon et al., 2023, S. 33). Für diejenigen, die erwerbstätig bleiben, sind Teilzeitarbeit und der Wechsel zu körperlich oder psychosozial weniger belastenden Tätigkeiten wesentliche Anpassungsmöglichkeiten (Collischon et al., 2023, S. 34). Diese negativen Arbeitsmarkteffekte sind bei Personen mit dem Status *Schwerbehinderung* sowie bei älteren und weniger qualifizierten Personen stärker ausgeprägt (Collischon et al., 2023, S. 33). Zugängliche und auf die Bedürfnisse der Arbeitnehmenden abgestimmte Weiterbildungsmaßnahmen, Angebote der Erwachsenenbildung und der Berufsberatung könnten die Barrieren für eine Rückkehr in das Erwerbsleben nach Eintritt der Beeinträchtigung senken (Collischon et al., 2023, S. 34). Als kurzer Exkurs folgt ein Abschnitt zur Teilhabe und Teilnahme am geschützten Arbeitsmarkt.

21 In Deutschland müssen bei Betrieben mit mind. 20 Angestellten 5 % eine Beeinträchtigung aufweisen oder es muss ein Strafbeitrag (Ausgleichsabgabe) bezahlt werden, was im Jahr 2021 ca. 61 % der Firmen gemacht haben (Collischon et al., 2023, S. 7). Um den ‚Behindertenstatus‘ zu erlangen, müssen die Personen ein vom Versorgungsamt durchgeführtes, zeitaufwendiges, formales Prozedere durchlaufen, bei dem alle medizinischen Unterlagen über die betreffende gesundheitliche Beeinträchtigung vorgelegt werden, anhand deren der Grad der Beeinträchtigung auf einer Skala von 20 bis 100 eingestuft wird (Collischon et al., 2023, S. 6).

3.3.2 Exkurs: Teilhabe und Teilnahme am geschützten Arbeitsmarkt

Im Bereich der erwerbsbezogenen Bildung und Erwerbstätigkeit für Menschen mit Behinderungen sind die geschützten Werkstätten zentrale Anbieter (Burtscher, 2013, S. 105). Das Lernen ist hierbei arbeitsbegleitend organisiert und zielt nebst der Ausbildung von Fertigkeiten auf soziale Eingliederung in das Arbeitsleben sowie auf die mögliche Vermittlung in den ersten Arbeitsmarkt (Burtscher, 2013, S. 107). Eine Werkstatt ist auf bestimmte Tätigkeiten wie Verpacken, Gartenarbeit oder Hauswirtschaft ausgerichtet, welche von den Beschäftigten gemeinsam in einer Arbeitsgruppe zu fest geregelten Arbeitszeiten ausgeführt werden (Karim, 2021, S. 27) und mit einem Entgelt – von unterschiedlichster Höhe, in der Schweiz nach Institution geregelt, in der Hälfte der Fälle zwischen 3 und 10 CHF pro Stunde (Benelli et al., 2019) – sowie Sozialleistungen und je nach Institution weiteren Leistungen wie Übernahme der Unterkunftskosten vergütet werden (Burtscher, 2013, S. 110; Karim, 2021, S. 31). Die Studie von Engels et al. (2023) zeigt allerdings, dass mit einem am Mindestlohn orientierten Entgelt – bei gleichzeitiger Unabhängigkeit von Sozialleistungen – der Lebensunterhalt bestritten werden könnte, was nicht nur im Endeffekt möglicherweise billiger, sondern auch für den Selbstwert und die Anerkennung förderlicher sein könnte.

Die Anstellung entspricht einer unbefristeten Tätigkeit und ist vor Kündigung geschützt (Benelli et al., 2019, S. 2; Burtscher, 2013, S. 110). Die Beschäftigung an einem solchen geschützten Arbeitsplatz in einer Werkstatt ist für Menschen mit Behinderungen, besonders beispielsweise mit Lernschwierigkeiten, oftmals die einzige Alternative (Karim, 2021, S. 25). Die Werkstatt erfüllt eher „eine in das Lebensfeld Arbeit im Allgemeinen inkludierende Funktion“ (Karim, 2021, S. 28), als dass sie tatsächlich Beschäftigte in den ersten Arbeitsmarkt vermittelt, denn die Übergangsquote liegt unter einem Prozent (Burtscher, 2013, S. 110). Die Beschäftigung in einer geschützten Werkstatt wird zunehmend als Sonderarbeitsmarkt angesehen, der zwar Schutz bietet, gleichzeitig aber auch ausgrenzt, was zu Kritik führt (Burtscher, 2013, S. 107–108). Positiv bewertet werden jedoch die sozialen Kontakte unter Peers, die Tagesstruktur sowie Förder- und Entwicklungsmöglichkeiten, welche die Institutionen bieten (Burtscher, 2013, S. 108). Ob die soziale Eingliederung darüber hinausgeht, ist möglicherweise von weiteren Faktoren wie der Wohnform, Freizeitaktivitäten oder der Art der Institution abhängig.

In den Disability Studies wird argumentiert, dass auch Erwerbsarbeit in einer geschützten Werkstatt, welche die Funktion der Sicherung des Lebensunterhaltes aufgrund des tiefen Entgelts nicht ganz erfüllt, also eigentlich gerade nicht dem Erwerben an sich dient, als solche durch die Beschäftigten selbst und auch durch die Öffentlichkeit kollektiv interpretiert wird (Karim, 2021, S. 24). Auch in der geschützten Werkstatt baut sich das Individuum „durch das Arbeiten ein Verhältnis zu sich selbst auf, formt sich, andere und seine Umwelt und wird so zu einem sozial anzuerkennenden Subjekt“ (Karim, 2021, S. 25). Die Tätigkeit in einer Werkstatt lässt ver-

schiedene Arten der Teilhabe zu, auch wenn der Lohn nicht die materielle Existenz sichert bzw. nicht der „Arbeit gegen Entlohnung“ entspricht (Karim, 2021, S. 33). Denn sie bietet soziale Positionierungs- und Anerkennungsmöglichkeiten und bindet in soziale Nahbeziehungen ein (Karim, 2021, S. 33). Bei Menschen mit Behinderungen sind also manchmal nicht alle Faktoren der Teilhabe bzw. Funktionen der Erwerbstätigkeit erfüllt; dabei spielt weniger der Arbeitskontext (Werkstatt oder Betrieb) eine Rolle, sondern eher die Frage, ob die Art der Tätigkeit für die Beschäftigten zufriedenstellend (sinnvoll und befriedigend) ist (Karim, 2021, S. 37). Am Beispiel der geschützten Werkstatt kann also gezeigt werden, dass ein Großteil der Funktionen von Erwerbstätigkeit für Menschen mit Behinderungen auch ohne die Sicherung des Lebensunterhalts erfüllt wird, da sie eine Möglichkeit zur Sinn- und Identitätsstiftung sowie Einbindung in soziale Zusammenhänge bietet (Kraus, 2022c, S. 514) und als Praxiszusammenhang betrachtet werden kann, in dem sich das Individuum mit der Welt auseinandersetzt und so diese und sich selbst verändert (Karim, 2021, S. 49). Trotzdem werden die Werkstätten für Menschen mit Behinderungen aus Sicht der Disability Studies auch kritisch betrachtet, da sie immer mehr Menschen aufnehmen (was der Umsetzung der UN-BRK widerspricht) und gleichzeitig leistungstärker werden müssen, um einen Beitrag zu den Produktionsverhältnissen zu leisten, in die sie eingebunden sind (Czedik, 2020, S. 215).

3.4 Teilnahmeforschung

Die „Adressaten-, Teilnehmer- und Zielgruppenforschung“²² ist – neben der Lehr-/Lernforschung und Kursforschung, der Institutionen- und Organisationsforschung sowie der Professions- und Programmforschung – ein wesentliches Element der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung (Bremer, 2007, S. 31–32; von Hippel et al., 2018, S. 1131–1132). Sie beschäftigt sich mit den Interessen, Erwartungen, Motiven und Barrieren von potenziellen Teilnehmenden an Bildungsangeboten bzw. organisierten Lernkontexten; auf ihr basiert die Zielgruppenarbeit und Teilnehmendenorientierung der Weiterbildungspraxis (Bremer, 2007, S. 31–32; von Hippel et al., 2018, S. 1131–1132). Nach der Grundannahme dieses Forschungsfeldes machen es die Pluralisierung von Lebenslagen, die Individualisierung von Lebensstilen sowie die Zielsetzung der Chancengerechtigkeit und des lebenslangen Lernens notwendig, dass sich Weiterbildungsangebote an den Teilnehmenden orientieren und verschiedene Menschen (bzw. verschiedene soziale Gruppen, z. B. Altersgruppen, Bildungsgruppen, Migrant*innengruppen, soziale Milieus, in verschiedenen Lebenslagen und Lebensphasen) unterschiedlich ansprechen (von Hippel et al., 2018, S. 1142–1143). Die Forschungsergebnisse werden also

22 Mit *Adressat*innen* sind die Personen gemeint, welche die Bildungsangebote adressieren, ansprechen, erreichen sollen; können Adressat*innen durch ein gemeinsames soziostrukturelles Merkmal beschrieben werden, wird von *Zielgruppe* gesprochen; sobald sie Angebote aktiv nutzen bzw. daran teilnehmen, von *Teilnehmenden* (von Hippel et al., 2018, S. 1133–1134).

zum einen für die Gestaltung von Konzepten, Programmen und Angeboten genutzt, dienen aber zugleich auch der Berichterstattung für die Bildungspolitik (von Hippel et al., 2018, S. 1133–1134). Innerhalb der Forschung wird zwar dahingehend differenziert und je nachdem auch unterschiedlich bezeichnet, ob vorwiegend gesellschaftliche Bedingungen für die (Nicht-)Teilnahme an Weiterbildung und Fragen der Bildungsgerechtigkeit untersucht werden (*Adressatenforschung*), die individuellen Voraussetzungen und Motive für das Lernen (*Teilnehmerforschung*) oder die Weiterbildungsbeteiligung, also die effektive Teilnahme an Weiterbildungsangeboten (sowie informellen Lernformen) bzw. wie sie (nicht) zustande kommt (Bremer, 2007, S. 39–41; von Hippel et al., 2018, S. 1134–1135). In dieser Arbeit sind jedoch relevante Erkenntnisse aus allen drei Bereichen bedeutsam, weshalb wie beispielsweise bei Erler (2018) zusammenfassend von *Teilnahmeforschung* die Rede ist, was zusätzlich die unkomplizierte Umsetzung einer gendergerechten Sprache ermöglicht.

Erste Studien zur Weiterbildungsteilnahme wurden bereits Ende des 19. Jahrhunderts durchgeführt; bei Bremer (2007) findet sich eine umfassende und zugleich übersichtliche Auseinandersetzung über die wichtigsten Untersuchungen – z. B. die sogenannten Leitstudien von Schulenberg (1957), Strzelewicz et al. (1966), Schulenberg et al. (1978, 1979), aber auch frühere wie diejenigen von Graf (1909), Hermes (1926) oder Große (1932).

3.4.1 Leitstudien

Der Grundstein für die sozialwissenschaftliche Teilnahmeforschung wurde 1957 mit der „Hildesheim-Studie“ von Schulenberg gelegt, die am Übergang zur Bildungsexpansion der 1960er-Jahre die Frage nach der Bildungsteilnahme verschiedener sozialer Gruppen und ihren Teilnahmemotiven in das Erkenntnisinteresse rückte (Erler, 2018, S. 3). Bereits damals zeigten sich als Gründe für Nichtteilnahme an Bildung (trotz deren hohen Ansehens) Mangel an Zeit, (zu) hohe berufliche Belastung sowie konkurrierende Freizeitangebote (Siebert, 2018, S. 66). In der „Göttinger Studie“ von Strzelewicz et al. wurde bereits 1966 deutlich, dass die Weiterbildungsbeteiligung von der Art der abgeschlossenen Schulbildung abhängig ist (Siebert, 2018, S. 70). 1979 kam die „Oldenburg-Studie“ von Schulenberg und Kollegen dazu (Siebert, 2018, S. 75). Dort wurden weitere soziodemografische Merkmale der Teilnehmenden stärker mit der (Nicht-)Teilnahme in Zusammenhang gebracht (Erler, 2018, S. 4). Einige Erkenntnisse dieser Studien haben noch heute Gültigkeit bzw. sind mit der heutigen Auffassung kongruent, dass Bildungsbeteiligung in komplexer Weise mit der Lebensführung und den Lebensumständen zusammenhängt (Bremer, 2007, S. 92–94). Seit den Leitstudien, mit denen der Ausbau der Weiterbildung einherging, wurde immer wieder gezeigt, dass der Zugang zu Weiterbildung stark von soziodemografischen Merkmalen beeinflusst wird (Bremer, 2007, S. 106).

3.4.2 Soziodemografische Merkmale

Die Weiterbildungsteilnahme wird von verschiedenen Faktoren auf unterschiedlichen Ebenen beeinflusst, wobei die soziodemografischen Merkmale der Individuen in der

Forschung seit den Leitstudien eine zentrale Rolle spielen (Wittpoth, 2018, S. 1149). Besonders relevant sind hierbei Alter, Geschlecht, Staatsangehörigkeit (resp. Migrationshintergrund oder -status), Wohnort und Region (z. B. städtisch oder ländlich), Schul- und Berufsabschluss sowie Aspekte der Erwerbstätigkeit (Erwerbsstatus und -beteiligung, Beschäftigungsgrad, Position, Anstellungsmodus), wobei den Bildungsabschlüssen und den Merkmalen der Erwerbstätigkeit oft der größte oder nachhaltigste Einfluss zugeschrieben wird (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024; Barz & Tippelt, 2004; Bilger et al., 2013; Bolder & Hendrich, 2000, S. 60; Bremer, 2007, S. 110–111; Brüning & Kuwan, 2002; Bundesamt für Statistik, 2022; Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2024; Dobischat & Düsseldorf, 2018, S. 736; SKBF, 2023; Tippelt, 2000; von Hippel et al., 2018; Wittpoth, 2018; Zeuner, Pabst et al., 2023, S. 32).

Der Einfluss von Merkmalen der Erwerbstätigkeit ist teilweise sogar so stark, dass die Wirkung anderer soziodemografischer Merkmale wie Alter, Geschlecht oder Migrationshintergrund verringert wird oder verschwinden kann, wenn Merkmale der Erwerbsituation kontrolliert werden (Kuper et al., 2013, S. 106). Kritisch anzumerken gilt es hierzu, dass diese Personenmerkmale in Merkmalen der Erwerbstätigkeit wie Beschäftigungsgrad oder Position verborgen sein können, indem sie diesen in Form von Zugangsvoraussetzungen vorgelagert sind (Wittpoth, 2018, S. 1163).

In der Schweiz erfasst das Bundesamt für Statistik (BfS) alle fünf Jahre die Bildungsaktivitäten der 15- bis 74-jährigen ständigen Wohnbevölkerung in Privathaushalten – Menschen, die in Institutionen leben, sind davon ausgenommen – innerhalb der letzten 12 Monate (Bundesamt für Statistik, 2022; Kraus, 2022d, S. 2). Die aktuellsten Daten stammen von 2022 bzw. 2021²³. Rund 50 % der Befragten zwischen 25 und 60 Jahren gaben an, eine Weiterbildung besucht zu haben (Bundesamt für Statistik, 2022, S. 5). Die Weiterbildungsstatistik der Schweiz zeigt unter anderem, dass sich Personen mit höheren **Bildungsabschlüssen** (im Vergleich zu solchen mit tieferen Bildungsabschlüssen) und **Erwerbstätige** (im Vergleich zu Personen, die nicht erwerbstätig und nicht auf Arbeitssuche sind) prozentual mehr weiterbilden (Bundesamt für Statistik, 2024, S. 1). Personen mit einem tertiären Bildungsabschluss scheinen einen leichteren Zugang zu Weiterbildung zu haben, denn es ist fast 5,5-mal wahrscheinlicher, dass sie eine solche absolvieren, als dies bei Personen mit einem tieferen Bildungsabschluss der Fall ist (SKBF, 2023, S. 355); mehr als die Hälfte der Personen, die als höchsten Bildungsabschluss die obligatorische Schule aufweisen, hat sich in den letzten fünf Jahren nicht weitergebildet (Bundesamt für Statistik, 2024, S. 3). Da die Weiterbildungsquote von Personen ohne nachobligatorischen Abschluss unterdurchschnittlich und jene der Personen mit einem Abschluss auf Tertiärstufe überdurchschnittlich ist, zeigt sich in der Schweiz eine besonders große Divergenz zwischen diesen Gruppen (Bundesamt für Statistik, 2022, S. 11; SKBF, 2023, S. 355). Die Weiter-

23 „Gemäß Artikel 8 des Bundesgesetzes über die Weiterbildung sind Bund und Kantone bestrebt, ‚mit der von ihnen gelenkten oder unterstützten Weiterbildung insbesondere die tatsächliche Gleichstellung von Frauen und Männern zu verwirklichen; den besonderen Bedürfnissen von Menschen mit Behinderungen Rechnung zu tragen; die Integration von Ausländerinnen und Ausländern zu erleichtern; den Wiedereinstieg ins Berufsleben zu erleichtern‘. Vor diesem Hintergrund wird in dieser Publikation ein besonderes Augenmerk auf diese Bevölkerungsgruppen gerichtet.“ (Bundesamt für Statistik, 2022, S. 5)

bildungsbeteiligung steht in enger Beziehung zur Aktivität auf dem Arbeitsmarkt und ist bei den Erwerbstätigen – vor Personen, die stellenlos, aber auf Arbeitssuche sind, und solchen, die stellenlos und nicht auf Arbeitssuche sind (sogenannte Nichterwerbspersonen) – am höchsten (Bundesamt für Statistik, 2022, S. 10). Außerdem ist die Weiterbildungsbeteiligung von Erwerbstätigen umso größer, je anspruchsvoller die erforderlichen kognitiven Kompetenzen ihres Berufs sind; innerhalb einer Berufskategorie gilt auch: „Je besser die Personen gebildet sind, umso mehr Weiterbildungen absolvieren sie“ (SKBF, 2023, S. 342). Der **Migrationsstatus** spielt in der Schweiz ebenfalls eine Rolle: Erwachsene (bis 54 Jahre) ohne Migrationshintergrund sind weiterbildungsaktiver als Erwachsene mit Migrationshintergrund (Bundesamt für Statistik, 2022, S. 10). Hingegen zeigen sich beim Merkmal **Geschlecht** ähnliche Partizipationsmuster: Gerade bei der erwerbsbezogenen Weiterbildung sind die Teilnahmequoten von Männern und Frauen fast identisch (Bundesamt für Statistik, 2022, S. 22). Allerdings offenbart sich ein Geschlechterunterschied bei der Weiterbildungsfinanzierung: In Vollzeit erwerbstätige Männer erhalten häufiger finanzielle Unterstützung für eine Weiterbildung durch die Arbeitgeberin oder den Arbeitgeber als in Vollzeit erwerbstätige Frauen (SKBF, 2023, S. 356). Unabhängig vom Geschlecht nimmt die Bildungsteilnahme mit steigendem **Alter**, besonders ab dem 60. Lebensjahr, deutlich ab (Bundesamt für Statistik, 2024, S. 1; SKBF, 2023, S. 354). Die höchste Weiterbildungsbeteiligung (mit über 50 %) wird bei der Altersgruppe von 25 bis 49 Jahren festgestellt (Bundesamt für Statistik, 2022, S. 8).

Der Erfassung dieser personenbezogenen Merkmale sowie der Bildungsbeteiligung auf allen Ebenen, also auch der Weiterbildung, wird aktuell eine hohe Bedeutung zugemessen, wobei als Ziel nicht nur eine hohe Teilnahmequote, sondern auch ein chancengerechter Zugang verfolgt wird (Eckert, 2018, S. 385). Obwohl diesen Zielen bzw. den damit verbundenen Fragen bereits seit den Leitstudien nachgegangen wird und es drei grundlegende Indikatoren für die Erfassung von Weiterbildungsbeteiligung gibt (*Teilnahmequote* als Anteil an Personen, die innerhalb des Referenzzeitraums an mind. einer Weiterbildungsveranstaltung teilgenommen haben; *Teilnahmefälle* als Menge der von einer Person innerhalb des Referenzzeitraums besuchten Veranstaltungen; *Teilnahmedauer* als Gesamtdauer der im Referenzzeitraum besuchten Veranstaltungen), variieren die jeweiligen Referenzzeiträume je nach Studie, was die Vergleichbarkeit erschwert (Eckert, 2018, S. 385). Dennoch liefert die quantitativ orientierte Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung substanzielle Beiträge für die Diskussion des Erreichens bildungspolitischer Ziele (Eckert, 2018, S. 392). Sie kann beispielsweise strukturelle Probleme aufzeigen, denn wenn Bildungsstand, Geschlecht, Migrationshintergrund, Behinderung sowie Erwerbsstatus die Weiterbildungsteilnahme beeinflussen, weist das auf soziostrukturelle Ungleichheiten hin (Kraus, 2022d, S. 3).

Letztlich können die soziodemografischen Merkmale zwar zusammen mit anderen Faktoren ein differenziertes Bild der Voraussetzungen und des Kontextes der Partizipation an Weiterbildung vermitteln, jedoch die Teilnahme bzw. Nichtteilnahme nicht allein erklären (Wittpoth, 2018, S. 1149). Menschen nehmen nämlich nicht weniger an Weiterbildungen teil, weil sie ein bestimmtes Merkmal aufweisen; sonst gäbe es keine

Personen mit gymnasialem Schulabschluss, die **nicht** an Weiterbildung teilnehmen, oder keine mit einer tiefen bis mittleren beruflichen Stellung, die sich an Weiterbildung beteiligen; es gibt also Abweichungen, die sich nicht durch diese Faktoren erklären lassen; daher ist davon auszugehen, dass (zusätzlich) andere Aspekte die Teilnahme ermöglichen oder behindern (Wittpoth, 2018, S. 1151).

3.4.3 Soziostrukturelle Faktoren

Für die Erklärung der Bedeutung von soziodemografischen Merkmalen und für das bessere Verständnis der ungleichen Bildungsteilnahme lieferten die sozialen Milieustudien von Pierre Bourdieu (1983a, u. a.) neue Erklärungsansätze (Erler, 2018, S. 6). Ungefähr ab den 1990er-Jahren wurden im deutschsprachigen Raum Sozialisationsfaktoren wie Erfahrungen, Mentalitäten und Lebensstile mithilfe des Milieu- und Habitus-Konzepts²⁴ erfasst (Bremer, 2007, S. 116–117). Daran orientiert wurden in Deutschland zwei eigenständige und konkurrierende Milieumodelle erarbeitet, welche heute in der EB/WB durch die an den Sinus-Milieus orientierten Marketingkonzepte von Barz und Tippelt (2004, 2018) oder die auf die Sigma-Milieus bezogenen Arbeiten von Bremer (2007) weiterentwickelt und zur Analyse von spezifischen Zugängen, Bedürfnissen und Erwartungen der sozialen Milieus der EB (z. B. für deren lernendenzentrierte Planung und Durchführung von Bildungsangeboten) verwendet werden (Erler, 2018, S. 6). Als milieüübergreifende Erkenntnis fasst Bremer zusammen, dass problematische Schulerfahrungen negative Einstellungen zur Weiterbildung auslösen (Bremer, 2007, S. 159–160). Eine Untersuchung von Barz und Tippelt (2004, S. 22) zeigt, dass sich die verschiedenen sozialen Milieus – insbesondere in motivationalen und einstellungsbezogenen Merkmalen – im Hinblick auf Bildungsorientierungen und Weiterbildungsbarrieren unterscheiden. Als stärkste Einflussfaktoren bei erwerbsbezogener Bildung nennen sie die Erwerbsbeteiligung, die Berufsausbildung, die Größe des Betriebs und das Haushaltseinkommen (Barz & Tippelt, 2004, S. 23). In Bezug auf erwerbsbezogene Weiterbildung wird zusammengefasst:

Aus milieuspezifischer Perspektive sind es vor allem die Milieus der modernen Performer (Teilnahmequote von 67 %) und der Experimentalisten (65 %), die sich besonders intensiv an beruflicher Weiterbildung beteiligen. Auch die Teilnahmequote des Unterschichtmilieus der Konsum-Materialisten liegt mit 61 % vergleichsweise hoch. Diese für ein doch eher bildungsfernes Milieu erstaunlich starke Beteiligung an beruflicher Weiterbildung vermögen Befunde der Einzelexplorationen zu erläutern: Bei den besuchten Veranstaltungen handelt es sich zumeist um ‚erzwungene Maßnahmen‘, deren Besuch den weiteren Bezug von Zuwendungen und Gratifikationen garantiert. Eher unterdurchschnittlich beteiligen sich dagegen Angehörige der DDR-Nostalgischen (46 %), der Konservativen (45 %) sowie der Traditionsverwurzelten (45 %) an beruflicher Weiterbildung. In diesem ‚traditionellen Segment‘ des Milieumodells werden neben Schwellenängsten und Bedenken hin-

24 Bremer (2007, S. 118) definiert ein **soziales Milieu** als eine Großgruppe von Menschen, „die ihr Alltagsleben nach ähnlichen moralischen und geschmacklichen Prinzipien führen“. Die grundlegenden Haltungen eines sozialen Milieus werden in Anlehnung an Bourdieu als **Habitus** bezeichnet (Bremer, 2007, S. 118) und zeigen sich in Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmustern bzw. in der Art der Lebensführung, darunter auch in der Lernpraxis (Bremer, 2007, S. 128). Begriffe wie *Lebensstil*, *Lebensführung*, *Lebensweise* können laut Bremer als Synonym für *Milieu* verwendet werden (Bremer, 2007, S. 120).

sichtlich des höheren Lebensalters vor allem mangelnde Nutzen- und Verwertungserwartungen als Weiterbildungsbarrieren wirksam. (Barz & Tippelt, 2004, S. 23).

Im Zuge der Erforschung der sozialen Milieus wurde in der Weiterbildungspraxis die Unterstützung der sozialen Integration erhofft, da sie Informationen zu individuellen Lebensläufen bieten, ohne hierarchische Sozialstrukturen zu widerlegen (Tippelt, 2000, S. 83). Bremer kritisiert jedoch die Marketing-Orientierung bzw. die Betrachtung der Milieus als Zielgruppen, u. a. aufgrund der Unfähigkeit, vertikale Ungleichheiten bzw. soziale Hierarchien und Selektionsmechanismen abzubilden (Bremer, 2007, S. 166).

Milieu- und Schichtzugehörigkeit, Sozialisation und Erziehung, familiäre Strukturen, kultureller Hintergrund, soziale Herkunft etc. – also die soziostrukturellen Faktoren – sind wie die soziodemografischen Merkmale personenbezogen und wenig oder nicht individuell beeinflussbar (Zeuner, Pabst et al., 2023, S. 32). Das Zusammenspiel von all diesen Merkmalen und Faktoren führt zu einer *doppelten* oder *multidimensionalen Selektivität*. D. h., dass eine Teilnahme an Weiterbildung umso seltener wird, je mehr Faktoren aufeinandertreffen, die mit einer unwahrscheinlichen Teilnahme verbunden sind (Brüning & Kuwan, 2002; Zeuner, Pabst et al., 2023, S. 32), oder dass sich begünstigende Merkmale entsprechend dem sogenannten „Matthäus-Prinzip („wer hat, dem wird gegeben““ kumulativ bzw. positiv und ebenso benachteiligende Faktoren sich negativ verstärken (von Hippel et al., 2018, S. 1135–1137). Diese *doppelte Selektivität*, *Weiterbildungsschere* und das *Matthäus-Prinzip* werden dadurch erkennbar, „dass vor allem diejenigen an institutionalisierter Weiterbildung partizipieren, die ohnehin schon über höhere Bildungsabschlüsse verfügen und dadurch in (gehobenen) beruflichen Bereichen tätig sind, die wiederum höhere Bildungsaktivitäten erfordern“ (Bremer, 2007, S. 22). **Soziostrukturelle Faktoren** (z. B. Klasse, Schicht, Habitus- oder Milieu-Zugehörigkeit, Sozialisation durch Herkunftsfamilie) und damit verbundene Lebensstile und -erfahrungen beeinflussen zwar subjektive Faktoren wie motivationale Aspekte, Interessen oder Bedürfnisse (Barz & Tippelt, 2004; Bremer, 2007; von Hippel et al., 2018, S. 1138–1139) und dienen zudem als Indikatoren für Lebenslagen, die für die Gelegenheiten zur Weiterbildungsbeteiligung entscheidend sind (Kuper et al., 2013, S. 97). Sie haben aber wie die soziodemografischen Merkmale den Informationsgehalt von Personenmerkmalen, die in bestimmten Kombinationen spezifische – weder statistisch beliebige noch gleichförmige – Lebensumstände hervorbringen (Wittpoth, 2018, S. 1156–1158; Zeuner, Pabst et al., 2023, S. 32). So kann auch mit Kenntnissen von soziodemografischen und milieuspezifischen Faktoren nicht erklärt werden, „warum Menschen mit bestimmten Personenmerkmalen mehr oder weniger an Weiterbildung teilnehmen“ (Wittpoth, 2018, S. 1164). Wittpoth (2018, S. 1164–1167) schlägt daher vor, den Fokus auf **Kontextbedingungen** – also förderliche oder hinderliche Bedingungen, die für bzw. gegen eine Beteiligung an Weiterbildung sprechen – zu lenken, weil damit weitere Informationen gewonnen werden könnten.

3.4.4 Kontextbedingungen

Kontextbedingungen, welche die Weiterbildungsteilnahme (förderlich oder hinderlich) beeinflussen können, sind beispielsweise das **Weiterbildungssystem** des jewei-

ligen Landes mit seiner Struktur, den darin eingebundenen Sozialpartnern und den damit verbundenen Finanzierungs- und Unterstützungssystemen (Kaufmann et al., 2014, S. 47). Was die soziale Gerechtigkeit betrifft, spielen staatliche Interventionen in Bildungs- und Arbeitsmarktpolitik eine zentrale Rolle (Boeren et al., 2010, S. 53), denn vulnerable Gruppen (Menschen mit bestimmten Merkmalen wie niedrigem sozioökonomischem Status, Migrant*innen, Ältere oder arbeits- bzw. erwerbslose Personen) nehmen mit der geringsten Wahrscheinlichkeit an Bildung teil (Boeren et al., 2010, S. 46); allerdings haben abgesehen von der persönlichen, sozialen Ebene (s. 3.4.2) auch Faktoren auf der Ebene der Bildungsinstitutionen und des Wohlfahrtsstaates maßgebliche Auswirkungen (Boeren et al., 2010, S. 57–59). Damit verbunden ist die Nutz- und Verfügbarkeit von **Beratungs- und Unterstützungsdienstleistungen** (Brüning & Kuwan, 2002, S. 12–13). Auch die Merkmale der **Weiterbildungsangebote**, ihre strukturellen Rahmenbedingungen (wie Kursinhalte, Kosten, Dauer, Umfang etc.) sowie ihre (wahrgenommene) Erreichbarkeit und Zugänglichkeit (Bolder & Hendrich, 2000, S. 100; Brüning, 2001, S. 27; Kuwan & Seidel, 2013, S. 215; von Hippel et al., 2018, S. 1135–1137; Wittpoth, 2018, S. 1156–1158) sind nicht zu unterschätzen. Als förderlicher Faktor für die Weiterbildungsteilnahme wird ein positives Lernklima innerhalb der Bildungsinstitutionen erachtet, welches das Selbstbild der Teilnehmenden als Lernende bzw. biografisch geprägte Lernerfahrungen berücksichtigt (Boeren et al., 2010, S. 50–51). Aber auch mit der Erwerbstätigkeit verbundene Aspekte wie der **Beruf** bzw. damit verbundene Normen und Haltungen betreffend Weiterbildung sind wesentliche Kontextbedingungen, denn es gibt beispielsweise Berufsgruppen mit Weiterbildungspflicht, aber auch solche, bei denen Weiterbildung nicht üblich ist (Wittpoth, 2018, S. 1162). Gleichzeitig sind Merkmale der Erwerbstätigkeit auch als soziodemografische Faktoren bzw. Personenmerkmale in Form der beruflichen Position, des Beschäftigungsgrades oder des Anstellungsmodus wirksam (s. 3.4.2). Der **Arbeitsplatz** ist entscheidend, wenn es um Lerngelegenheiten geht: Elementare Aspekte sind die ausgeübte Tätigkeit, die Position, die betriebliche Hierarchie, die Branchenzugehörigkeit des Betriebs, die Betriebsgröße und die Möglichkeit betriebsinterner Weiterbildung bzw. Freistellung der Beschäftigten für Weiterbildung, Lernspielräume und die Verwertbarkeit von Gelerntem im Arbeitsvollzug sowie die Offenheit für Weiterbildungsbedarfe und -wünsche der Beschäftigten (Bolder & Hendrich, 2000, S. 83). Daneben spielen international betrachtet auch der Wettkampf am globalen Markt, technische Änderungen sowie die Präsenz von Gewerkschaften eine Rolle (Boudard & Rubenson, 2003, S. 268). Den **sozialen Kontext** wie das Umfeld, Gemeinschaften und Netzwerke sowie soziale Ressourcen, damit auch die eigene Familie und Herkunftsfamilie (sowie auch ihr Einfluss auf zeitliche und finanzielle Ressourcen etc.), gilt es ebenfalls zu beachten (Wittpoth, 2018, S. 1158–1160). Kontextbedingungen wie das Weiterbildungssystem und die Bildungs- und Arbeitsmarktpolitik eines Landes, damit verbundene Beratungs- und Unterstützungsdienstleistungen, Merkmale von Weiterbildungsangeboten und Arbeitsplätzen mit ihren Rahmenbedingungen sowie das erwerbsbezogene und private soziale Umfeld begünstigen oder behindern also die Weiterbildungsteilnahme.

Für eine Erklärung der Teilnahme oder Nichtteilnahme ist jedoch die subjektive Perspektive entscheidend.

3.4.5 Subjektive Gründe für Teilnahme und Nichtteilnahme

Um die Nichtteilnehmenden besser zu verstehen, sind neben den Kontextbedingungen besonders auch die subjektiven **Gründe für Teilnahme und Nichtteilnahme** interessant (Wittpoth, 2018, S. 1167). In der Forschung werden seit den 2000er-Jahren vermehrt Kontextfaktoren beachtet und gleichzeitig die subjektive Perspektive erhoben; wesentliche Themen sind dabei (v. a. bei qualitativen Arbeiten) die Interessen, Gründe und Motive aus individueller Perspektive (Zeuner, Pabst et al., 2023, S. 32). Mit der Studie von Bolder und Hendrich (2000) veränderte sich die Auffassung, dass eine Nichtteilnahme an Weiterbildung aus Passivität, fehlender Motivation oder fehlendem Willen erfolgt und mit einem Defizit gleichzusetzen ist, vielmehr ist sie als Ausdruck aktiver Lebensführung zu betrachten und ergibt sich aufgrund berechtigter Gründe aus einer skeptischen Einschätzung von Nutzen und Aufwand. Es wurde anerkannt, dass das lebenslange Lernen Lebensbedingungen erfordert, die nicht für alle gegeben sind (Bremer, 2007, S. 114–115). Bolder und Hendrich (2000, S. 17) untersuchten die Nichtteilnahme aus subjektorientierter, handlungstheoretischer Forschungsperspektive und wollten dabei herausfinden, wie die Individuen als Träger von erwerbsbezogenen Qualifikationen mit der „Verhaltenserwartung“ des lebenslangen Lernens umgehen. Sie kamen zur übergeordneten Erkenntnis, dass es darauf ankommt, wie diese normative Verhaltensanweisung „als subjektiv vernünftige Verhaltensoption oder -zumahmung erlebt wird [...]. Fällt die Bilanz negativ aus, dürfte Weiterbildungsabstinenz die wahrscheinlichere Alternative bilden“ (Bolder & Hendrich, 2000, S. 35). Als zentrales Ergebnis lässt sich zusammenfassen: Wenn kein beruflicher oder existenzieller Zwang besteht oder keine individuellen Ziele verwirklicht werden können, spricht im Normalfall nichts für Weiterbildung (Bolder & Hendrich, 2000, S. 234).

Auch Zeuner, Pabst und Heilmann (2023) haben sich mit der Erforschung subjektiver Begründungen von Nichtteilnahme und Teilnahme beschäftigt und die Bedeutung subjektiver Lerngeschichten für individuelle Weiterbildungsentscheidungen untersucht (S. 31), um einen Beitrag zum Verständnis von Lernbegründungen und -hindernissen zu leisten (S. 33). Als wesentliche Erkenntnis resümieren sie, dass die subjektiven Begründungen immer auch auf strukturelle Hindernisse verweisen (Zeuner, Pabst et al., 2023, S. 35) und die Befragten einerseits die gesellschaftliche Erwartung des lebenslangen Lernens nachvollziehen und als wichtig erachten, aber andererseits vielfältige Hürden und Hinderungsgründe erfahren, wie „fehlende oder unzureichende Informationen über Weiterbildungsmöglichkeiten, eine inadäquate Beratung, die Nichtberücksichtigung besonderer Lebensumstände, eine geringe Anerkennung gesundheitlicher oder psychischer Einschränkungen, geringe Nutzenerwartungen und Anschlussmöglichkeiten usw.“ (Zeuner, Pabst et al., 2023, S. 37). Daraus leiten sie u. a. die Forderung ab, dass Lebensumstände vermehrt beachtet werden müssen (Zeuner, Pabst et al., 2023, S. 37).

Die Lebensumstände wurden von Kraus, Wenger und Moor (im Erscheinen) in ihrer Untersuchung zur Frage, wie in der Schweiz erwerbstätige Menschen im Verlaufe ihrer Erwerbstätigkeit erwerbsbezogene Bildungsmöglichkeiten nutzen, anhand eines „Diversity-Samplings“ berücksichtigt. Dadurch, dass die 62 Interviewpartner*innen anhand der Diversity-Kriterien *Geschlecht*, *Migrationshintergrund* und *Beeinträchtigung* – nebst Alter und höchstem Bildungsabschluss – ausgewählt wurden, sind entsprechend unterschiedliche Perspektiven sowie verschiedene Lebens- und Erwerbssituationen in den Daten repräsentiert (Kraus et al., im Erscheinen). So wurde explizit auch das Merkmal *Beeinträchtigung* erhoben und als Lebensrealität berücksichtigt (s. Kapitel 4.1). Die Ergebnisse dieser Studie zeigen, wie vielfältig, prozesshaft und komplex Bildungsentscheidungen sind und dass die Lerngründe das konstitutive Element für die Nutzung erwerbsbezogener Bildung sind (Kraus et al., im Erscheinen). Die unterschiedlichen Lerngründe sind mit der Mobilisierung von Ressourcen, Entscheidungsprozessen sowie den verfügbaren Bildungsformen (Weiterbildungsangebote und Lerngelegenheiten) in einer bestimmten Lebens- und Erwerbssituation verbunden (Kraus et al., im Erscheinen). Menschen finden sich im Laufe ihrer Erwerbstätigkeit in verschiedenen typischen Situationen wieder, in denen sie erwerbsbezogene Bildungsangebote nutzen, wobei dies wenig von personenbezogenen Faktoren abzuhängen scheint, denn als distinktive Merkmale zeigten sich – wenn überhaupt – die Kriterien *Alter* und *Bildungsabschluss*. Bei den Kriterien *Geschlecht*, *Migrationshintergrund* und *Beeinträchtigung* wurden keine Muster erkennbar (Kraus et al., im Erscheinen). Menschen mit Beeinträchtigung nutzen gemäß dieser Studie erwerbsbezogene Bildungsangebote in gleicher Weise wie Menschen ohne Beeinträchtigung, nämlich wenn sie sich in einer der zehn typischen Nutzungssituationen wiederfinden (Kraus et al., im Erscheinen; Wenger & Kraus, eingereicht). Diese Nutzungssituationen sind nach den Gründen benannt, die sie ausmachen: „sich an anderen orientieren, sich von einem Angebot leiten lassen, etwas für sich selbst tun, sich permanent weiterentwickeln wollen, in der Sache weiterkommen wollen, eine Gelegenheit wahrnehmen, einer Qualifizierungsanforderung nachkommen, ein Lernbedürfnis befriedigen, erwerbsbezogene Ziele erreichen wollen, etwas aufholen wollen“ (Kraus et al., im Erscheinen).²⁵

Generell ergänzen die qualitativen Ergebnisse aus der oben genannten Schweizer Studie die aktuellsten Erhebungen des Bundesamts für Statistik, welches die Weiterbildungsaktivitäten der Schweizer Bevölkerung als vielfältig beschreibt, da sie zwischen dem Absolvieren von Kursen, dem Besuch von Seminaren, Workshops oder Tagungen, der Nutzung von Privatunterricht oder der Inanspruchnahme von Schulungen am Arbeitsplatz variieren, wobei fast 80 % dieser Angebote aus erwerbsbezogenen Gründen wahrgenommen werden (Bundesamt für Statistik, 2022, S. 5). Die am meisten genannten **Gründe für die Teilnahme** sind demnach „bessere Arbeitsleistung“ (56 %), „persönliches Interesse am Thema“ (39 %) sowie „organisatorischer/technologischer Wandel am Arbeitsplatz“ (31 %) (Bundesamt für Statistik, 2022, S. 12). Erwerbsbezogene Weiterbildungen wurden entweder vom Arbeitgeber gefordert (34 %) oder

25 Eine Auseinandersetzung mit den ebenfalls in diesem Projekt erhobenen „Gründen für Nichtlernen“ und der Frage, ob sich daraus spezifische Erkenntnisse für Menschen mit Beeinträchtigung ableiten lassen, findet sich in Abschnitt 3.5.5.

vorgeschlagen (23 %) oder erfolgten einerseits aus Eigeninitiative (39 %), andererseits auf Initiative von anderen wie dem Regionalen Arbeitsvermittlungszentrum (RAV), Freunden oder Bekannten (Bundesamt für Statistik, 2022, S. 13).

Besonders aufschlussreich sind nicht nur die subjektiven Gründe, aus denen sich Menschen für eine Teilnahme entscheiden, sondern v. a. auch diejenigen, mit denen sie eine Nichtteilnahme an Weiterbildung erklären (Hippel et al., 2018, S. 1140–1141; Wittpoth, 2018, S. 1156–1167). Zu den am häufigsten genannten Aspekten gehören hier fehlende finanzielle, zeitliche oder soziale Ressourcen aufgrund familiärer oder beruflicher Verpflichtungen (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024; Barz & Tippelt, 2004; Brüning & Kuwan, 2002; Bundesamt für Statistik, 2024; Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2024; Kuwan & Seidel, 2013, S. 215; SKBF, 2023, S. 351), fehlende Nutzenerwartungen in Bezug auf die Verwertbarkeit oder die Bedeutung des Lerngegenstands, nicht vorhandener Bedarf an Weiterbildung oder mangelnde Passung zwischen dem Angebot und den Erwartungen oder Bedürfnissen (Barz & Tippelt, 2004; Bolder & Hendrich, 2000; Bremer, 2007; Dobischat & Düsseldorf, 2018, S. 750; Kuwan & Seidel, 2013, S. 224; Zeuner, Pabst et al., 2023).

Auch hemmende Lernerfahrungen wie Angst vor Misserfolg, Prüfungs- oder Lernangst sowie alternative Lernpräferenzen – beispielsweise, weil informelles, selbst-reguliertes oder Berufs- und Erfahrungslernen vorgezogen wird (Barz & Tippelt, 2004; Bolder & Hendrich, 2000; Bremer, 2007; Erler, 2018; Kuwan & Seidel, 2013, S. 218) – werden oft als Gründe genannt, die gegen eine Teilnahme sprechen.

Weiterbildungsteilnahme wird also aus bestimmten Gründen oder unter spezifischen Bedingungen realisiert (oder nicht realisiert), wobei soziodemografische Merkmale oder soziostrukturelle Faktoren diese beeinflussen können (Wittpoth, 2018, S. 1168). Es bleibt offen, wie die Voraussetzungen und Bedingungen beschaffen sind, unter denen Personen mit bestimmten Merkmalen (für diese Arbeit relevant: mit dem Merkmal *Beeinträchtigung*) in bestimmten Kontexten eine Weiterbildung zur Bearbeitung von Lebensaufgaben einsetzen (Wittpoth, 2018, S. 1168). Es kann angenommen werden, dass die Erkenntnisse aus dem soeben dargestellten Forschungsstand der allgemeinen Teilnahmeforschung auf alle Menschen zutreffen, obwohl nur bei einer Studie ausdrücklich darauf hingewiesen wurde, dass sie auch für Personen mit Beeinträchtigungen gelten. Daher werden im Folgenden Resultate aus Arbeiten zusammengefasst, die explizit die Teilnahme von Menschen mit Behinderungen untersucht haben.

3.5 Weiterbildungsteilnahme von Menschen mit Behinderungen

Zur Weiterbildungsteilnahme von Menschen mit Behinderungen gibt es im deutschsprachigen Raum nur wenige repräsentative Untersuchungen (bzw. fehlt das Merkmal in gängigen Bildungsstatistiken wie dem Adult Education Survey), und diese deuten auf eine tiefere Teilnahmequote hin (Bundesamt für Statistik, 2024, S. 3; Bundesministerium für Arbeit und Soziales, 2021, S. 189; Schmidt-Hertha & Tippelt, 2013, S. 242;

SKBF, 2023, S. 357). Die Barrieren, welche zur niedrigeren Teilnahmequote führen, wurden allerdings in diesen Studien nicht erfasst, bzw. es fehlen Ausführungen dazu (Schmidt-Hertha & Tippelt, 2013, S. 243). Auch der aktuellste Schweizer Bildungsbericht weist darauf hin, dass es schwierig sei, statistische Angaben über die Weiterbildungsteilnahme von Menschen mit Behinderungen zu machen, da die Schweizerische Arbeitskräfteerhebung (sowie auch das Bundesamt für Statistik allgemein) nur den Grad „der gesundheitlichen Einschränkung“ erfasst und über die Gründe der geringeren Weiterbildungsbeteiligung „nichts ausgesagt werden“ kann (SKBF, 2023, S. 357). Die Situation ähnelt also derjenigen, die Zwicky (2003, S. 181–182) bereits 20 Jahre vorher bemängelte. Im Folgenden soll zu den einzelnen Einflussfaktoren auf die Weiterbildungsbeteiligung, wie sie im Abschnitt 3.4 zur Teilnahmeforschung beschrieben wurden, zusammengetragen werden, was dazu aus der Forschung zu Menschen mit Behinderungen bekannt ist. So soll eruiert werden, welches Wissen über die Weiterbildungsbeteiligung von Menschen mit Beeinträchtigung (im deutschsprachigen Raum) vorhanden ist.

3.5.1 Soziodemografische Merkmale

Das Bundesamt für Statistik schätzt den Anteil an Menschen mit Beeinträchtigungen in der Schweiz auf ca. 22 % (Bundesamt für Statistik, 2023b). Menschen mit Beeinträchtigungen sind im Durchschnitt älter als Menschen ohne Beeinträchtigungen, da der Anteil mit dem Alter ansteigt (11 % der 16- bis 24-Jährigen vs. 39 % der ab 85-Jährigen haben eine Beeinträchtigung) bzw. viele „funktionelle Einschränkungen oder behindernde Erkrankungen“ erst mit dem Alter auftreten (Bundesamt für Statistik, 2023b). Dies hängt – nicht nur, aber auch – mit der medizinischen Operationalisierung zusammen (s. Abschnitt 2.2.3.1). Der Anteil an Frauen (57 %) ist bei den Menschen mit Beeinträchtigungen in allen Altersklassen höher als der Männeranteil (43 %) (Bundesamt für Statistik, 2023b). 68 % der Menschen mit Beeinträchtigungen im Erwerbsalter (16–64 Jahre) sind erwerbstätig und 5 % sind erwerbslos (nicht erwerbstätig, aber auf Stellensuche). Die Hälfte der Erwerbstätigen mit Beeinträchtigungen arbeitet Teilzeit; bei den Erwerbstätigen ohne Beeinträchtigungen sind es ca. 37 % (Bundesamt für Statistik, 2023a). „Die Arbeitsbedingungen von Menschen mit und ohne Behinderungen scheinen vergleichbar zu sein“ (Bundesamt für Statistik, 2020a, S. 15). Außerdem wird darauf hingewiesen, dass zahlreiche Menschen mit Behinderungen auf dem geschützten Arbeitsmarkt produktive Arbeit leisten (Bundesamt für Statistik, 2020a, S. 15; mehr dazu in Abschnitt 3.3.2). Die höchsten Bildungsabschlüsse von Menschen mit Beeinträchtigungen sind niedriger als jene der restlichen Bevölkerung: Bei den Abschlüssen auf Tertiärstufe ist der Anteil von Menschen ohne Beeinträchtigungen signifikant höher, während bei den Abschlüssen auf Sekundarstufe und der obligatorischen Schule als höchstem Abschluss der Anteil von Menschen mit Beeinträchtigungen deutlich höher ist, und ähnlich wie andere Gruppen mit niedrigerem Bildungsstand nehmen Menschen mit Beeinträchtigungen seltener an Weiterbildung teil (Bundesamt für Statistik, 2020a, S. 13–14).

Wird die Gruppe der Personen, die in den letzten fünf Jahren keine Weiterbildung absolviert haben, genauer betrachtet, zeigt sich tatsächlich, dass dort Personen, die nicht erwerbstätig und nicht auf Arbeitssuche sind (55 %), Personen mit *Beeinträchtigungen* (44 %) und Personen mit Migrationshintergrund (35 %) häufig vertreten sind (Bundesamt für Statistik, 2024, S. 3). Ein Drittel der Personen mit Beeinträchtigungen gab an, keinen Bedarf an Weiterbildung zu sehen und sich deshalb nicht weiterzubilden (Bundesamt für Statistik, 2024, S. 6). Der häufigste Grund, warum sich Personen mit Beeinträchtigungen trotz Bedarf oder Wunsch nicht weiterbilden konnten, war die Gesundheit (Bundesamt für Statistik, 2024, S. 6). „Die höchsten Anteile der Personen, die sich trotz Bildungswunsch nicht aus- oder weiterbilden konnten, finden sich bei den Erwerbslosen (30 %), bei Personen mit Migrationshintergrund der ersten Generation (18 %) und bei Personen ohne nachobligatorischen Abschluss (16 %)“ (Bundesamt für Statistik, 2022, S. 5). Die häufigsten **Gründe für die Nichtteilnahme** sind bei den Erwerbstätigen der Mangel an Zeit (bei fast allen Altersgruppen eines der drei häufigsten Teilnahmehindernisse), zu hohe Kosten des Angebots (bei den weiterbildungsaktivsten Altersgruppen eines der drei häufigsten Teilnahmehindernisse) und familiäre Beanspruchung, gefolgt von anderen persönlichen Gründen (Bundesamt für Statistik, 2022, S. 5, 19, 2024, S. 7). Personen, die nicht erwerbstätig waren, gaben Alter und Gesundheit als häufigste Gründe für Nichtteilnahme an (Bundesamt für Statistik, 2022, S. 20). Auch Personen ohne nachobligatorischen Abschluss nennen am häufigsten das Alter, aber auch andere persönliche Gründe oder familiäre Beanspruchung (Bundesamt für Statistik, 2022, S. 20).

Wie bereits erwähnt, sind Personen mit *Beeinträchtigungen* unter den Nichtteilnehmenden deutlich übervertreten (Bundesamt für Statistik, 2024, S. 3). Sie bilden sich im Vergleich zu Menschen ohne Beeinträchtigungen anteilmäßig weniger aus und weiter; die Unterschiede sind besonders bei der Weiterbildungsbeteiligung der 35- bis 64-Jährigen signifikant (Bundesamt für Statistik, 2022, S. 9). Allerdings sind die statistischen Angaben zu Personen mit Beeinträchtigungen mit Vorsicht zu betrachten, da der „Grad der gesundheitlichen Einschränkung“²⁶ erhoben wird (SKBF, 2023, S. 357), was einem rein medizinischen Verständnis von Behinderung entspricht (s. Abschnitt 2.2 zum Begriffsverständnis), Behinderung mit Krankheit gleichsetzt und dabei nicht trennscharfe Daten erzeugt. Warum Menschen mit gesundheitlichen Einschränkungen weniger häufig an Aus- und Weiterbildungsaktivitäten partizipieren, wird weiter oben mit der Gesundheit begründet, was zirkulär und wenig aussagekräftig ist. So ist es nicht erstaunlich, dass im Schweizer Bildungsbericht Folgendes festge-

26 Dieser wird „gemessen über selbst wahrgenommene physische und psychische Leiden, die das Leben im Alltag behindern“ (Bundesamt für Statistik, 2022, S. 9). Das BfS definiert „Menschen mit Behinderungen gemäß Behindertengleichstellungsgesetz“ als Personen, die ein dauerhaftes Gesundheitsproblem haben und die bei Tätigkeiten des normalen Alltagslebens (stark oder etwas) eingeschränkt sind; die Daten beruhen auf der subjektiven Beurteilung der befragten Person (Bundesamt für Statistik, 2022, S. 22). „Als Basis dient eine Selbstbeurteilung anhand von zwei Fragen: „Haben Sie Krankheiten oder gesundheitliche Probleme, die chronisch oder andauernd sind? Darunter werden Krankheiten oder Gesundheitsprobleme verstanden, die mindestens sechs Monate gedauert haben oder voraussichtlich mindestens sechs Monate dauern.“ Und: „Wie sehr sind Sie seit mindestens sechs Monaten aufgrund eines gesundheitlichen Problems bei gewöhnlichen Aktivitäten im täglichen Leben eingeschränkt? Würden Sie sagen, Sie sind... 1. Stark eingeschränkt, 2. Eingeschränkt, aber nicht stark, 3. Überhaupt nicht eingeschränkt“ (Bundesamt für Statistik, 2020a, S. 7).

halten wird: „Über die Gründe der unterschiedlichen Teilnahmequoten kann aber nichts ausgesagt werden“ (SKBF, 2023, S. 357).

Schmidt-Hertha und Tippelt (2013) konnten in ihrer Sekundäranalyse der Daten des Nationalen Bildungspanels in Deutschland sowie der Verbundstatistiken des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung bereits vor über zehn Jahren zeigen, dass „Personen mit und ohne Behinderung dann mit vergleichbarer Wahrscheinlichkeit an Weiterbildung teil[nehmen], wenn sie eine ähnliche Grundbildung genossen haben, den gleichen Erwerbsstatus haben und ihren Gesundheitszustand in etwa gleich einschätzen“ (S. 243); denn wenn in der von ihnen durchgeführten linearen Regressionsanalyse Bildungsstand, Erwerbsstatus sowie Alter und Geschlecht kontrolliert werden, „verschwindet die Bedeutung des Behinderungsgrades als Prädiktor für Weiterbildungsteilnahme fast vollständig, während der subjektiv eingeschätzte Gesundheitszustand weiterhin schwach signifikant zur Vorhersage von Weiterbildungsteilnahme beiträgt“ (S. 242). Falls die Beeinträchtigung also mit einem für eine Weiterbildungsteilnahme nicht genügend guten Gesundheitszustand verbunden ist, wird dies eine plausible Erklärung für eine *Selbstexklusion* sein. Ansonsten besteht auch hier das Risiko eines Zirkelschlusses.

3.5.2 Soziostrukturelle Faktoren

Wie in Abschnitt 3.4.3 beschrieben, beeinflussen soziostrukturelle Faktoren (z. B. Klasse, Schicht, Habitus- oder Milieu-Zugehörigkeit, Sozialisation durch Herkunftsfamilie) und damit verbundene Lebenslagen und -erfahrungen Gelegenheiten, Interessen oder Bedürfnisse in Bezug auf Weiterbildungsteilnahme (Barz & Tippelt, 2004; Bremer, 2007; Kuper et al., 2013, S. 97; von Hippel et al., 2018, S. 1138–1139). Sie haben aber wie die soziodemografischen Merkmale den Informationsgehalt von Personenmerkmalen, die in bestimmten Kombinationen spezifische Lebensumstände hervorbringen (Wittpoth, 2018, S. 1156–1158; Zeuner, Pabst et al., 2023, S. 32). Bei Menschen mit Beeinträchtigungen ist einer dieser spezifischen Umstände eine mögliche Benachteiligung oder Ausgrenzung, die durch mehrere, sich oftmals verstärkende Faktoren erzeugt wird, weshalb Menschen mit Beeinträchtigungen zu den „Benachteiligten in der Weiterbildung“²⁷ gezählt werden (Brüning, 2001, S. 7–8). Die „Benachteiligtenforschung“ beschäftigt sich mit der Weiterbildungsteilnahme, weil davon ausgegangen wird, dass Weiterbildung Benachteiligung vermindert bzw. verhindern kann und dementsprechend eine Nicht-Teilnahme an Weiterbildung mit bildungsbezogener, beruflicher sowie sozialer Benachteiligung zusammenhängt (Brüning, 2001, S. 8). Zu den „Benachteiligten in der Weiterbildung“ zählt Brüning (2001, S. 50) Gruppen mit bestimmten soziodemografischen Merkmalen: „Junge Erwachsene unter 25 Jahren ohne abgeschlossene Schul-/Berufsausbildung; Arbeitslose, Langzeitarbeitslose; Sozialhilfe-

27 Die Bezeichnung *Benachteiligte* wird wie das Zielgruppenkonzept (s. 3.5.3.3) kritisiert. Die Begrifflichkeiten („Benachteiligte“, „Benachteiligtenförderung“) lenken den Fokus auf die Defizite der Individuen statt auf den sozialen Kontext oder gesellschaftliche Herausforderungen und ignorieren damit verkürzt die Kompetenzen und Gestaltungsmöglichkeiten der Individuen (Brüning, 2001, S. 8). Außerdem ist es eine von außen (meist von Institutionen) vorgenommene Zuschreibung, die nicht mit der Wahrnehmung der Bezeichneten übereinstimmen muss (Brüning, 2001, S. 30). Der Begriff *Benachteiligung* soll äußere Faktoren stärker beinhalten, ist aber auch nicht fähig, gesellschaftliche Veränderungen oder Prozesse abzubilden (Brüning, 2001, S. 8).

Empfänger/innen; Behinderte; Ausländer/innen, Aussiedler/innen; Alleinerziehende; Berufsrückkehrerinnen; An- und Ungelernte (Teilqualifizierte); Personen in ländlichen Regionen; Erwachsene mit Lernproblemen; Analphabeten, Post-Analphabeten; Strafgefangene; Ältere über 55 Jahre“. In diesen Zielgruppen sind also die für die Weiterbildungsteilnahme bzw. -nichtteilnahme relevanten Faktoren wie Schul- und Berufsabschluss, Erwerbsstatus und soziodemografische Faktoren wie Geschlecht und Nationalität abgebildet; allerdings kann auch damit nicht erklärt werden, warum gerade diese Gruppen weniger an Weiterbildung teilnehmen. Außerdem können Menschen mit Beeinträchtigungen auch zu mehreren dieser Gruppen gehören bzw. in fast allen dieser aufgelisteten Gruppen gleichzeitig enthalten sein.

3.5.3 Kontextbedingungen

Im Abschnitt 3.4.4 wurden Kontextbedingungen genannt, welche die Weiterbildungsteilnahme beeinflussen. Entlang dieser Bedingungen soll aufgezeigt werden, was spezifische Untersuchungen zur Weiterbildungsteilnahme von Menschen mit Behinderungen herausgefunden haben.

3.5.3.1 Weiterbildungssystem

Brüning (2001, S. 12) konstatiert in ihrem Forschungsbericht, dass ein umfassendes Vorsorgesystem der Benachteiligung vorbeugen kann, während benachteiligungssensible gesetzliche Grundlagen des Weiterbildungssystems bestehende Benachteiligungen reduzieren können. Dies sollte mit einer systematischen Prüfung von Zugangs- und Finanzierungsmöglichkeiten, der Sicherstellung des Transfers von Erfahrungen aus Modellprojekten in den Alltag sowie durch eine bessere Vernetzung und Zusammenarbeit aller beteiligten Akteure gelingen (Brüning, 2001, S. 12). Im Weiterbildungsgesetz der Schweiz sind zwar die „Verbesserung der Chancengleichheit“ und das Beachten der „besonderen Bedürfnisse[...] von Menschen mit Behinderungen“ (Art. 8 WeBiG) im Rahmen staatlich geregelter oder unterstützter Weiterbildung festgehalten; allerdings sind Finanzhilfen konkret und ausschließlich für Angebote der Förderung von Grundkompetenzen (z. B. Alphabetisierung) Erwachsener geregelt (Grämiger, 2023, S. 368) und es wird deutlich gemacht, dass die Verantwortung für die Weiterbildung „der einzelne Mensch“ trägt (Art. 5 Abs. 1 WeBiG). Geforderte Regelungen zur Barrierefreiheit, zur Schulung von Dozierenden oder Zurverfügungstellung von Assistenz, Hilfsmitteln und Nachteilsausgleich (Babilon, 2018, S. 487) sind im Weiterbildungsgesetz der Schweiz nicht enthalten; jedoch lassen sich diese teilweise durch das Diskriminierungsverbot einfordern (Glockengiesser, 2015, S. 8–9).

3.5.3.2 Beratungs- und Unterstützungsdienstleistungen

Laut Brüning (2001, S. 13; S. 123) kann die Weiterbildungsteilnahme von Menschen mit Behinderungen oder anderen „benachteiligten Gruppen“ durch den Ausbau von Supportstrukturen und Unterstützungsdienstleistungen (Beratung, Assistenzagenturen, finanzielle Nachteilsausgleiche etc.) sowie durch die Erhöhung der Transparenz und Übersichtlichkeit von Bildungsangeboten und Beratungsmöglichkeiten gestärkt

werden. Insbesondere personenbezogene Lernberatung und eine positive Einstellung zur Diversität eines professionell ausgebildeten Personals werden als gewinnbringend eingeschätzt (Brüning, 2001, S. 11). Heimlich und Behr (2018, S. 1213–1214) plädieren ebenfalls dafür, Vielfalt als Grundlage aller Bildungsangebote anzusehen und Hilfsangebote nicht nur für spezifische Personen, sondern für das gesamte System zur Verfügung zu stellen. Zusätzlichen Beratungs- und Unterstützungsangeboten wird gar eine Schlüsselfunktion in der Umsetzung einer inklusiven EB/WB zugewiesen (Babilon, 2018, S. 148). In der Schweiz laufen die Unterstützungsmaßnahmen über die Invalidenversicherung (IV), die z. B. Unterstützung in Form von Kostenübernahme für technische Hilfsmittel, Assistenzpersonen, Gebärdensprachdolmetscher*innen oder Beratung bietet (SDBBZ, 2013, S. 3).

3.5.3.3 Merkmale der Angebote

Durch die Bemühungen um Chancengerechtigkeit für benachteiligte Bevölkerungsgruppen und das Zielgruppenkonzept gerieten in den 1970er-Jahren (im deutschsprachigen Raum) auch Menschen mit Behinderungen in den Blick der Erwachsenenbildung/Weiterbildung (Ackermann, 2019, S. 18; Babilon, 2018, S. 28; Heimlich & Behr, 2018, S. 1208). Allerdings wurden vorwiegend separate Angebote durch klassische Sonderinstitutionen wie Wohnheime oder Werkstätten der Behindertenhilfe, Interessenverbände oder andere soziale Organisationen entwickelt (Ackermann, 2019, S. 18; Brüning, 2001, S. 95–96; Burtscher, 2013, S. 114; Heimlich & Behr, 2018, S. 1211). Beispielsweise wurden 1983 die „Bildungsklub“ von Pro Infirmis – der Dachorganisation der Interessenvertretungen von Menschen mit Behinderungen in der Schweiz – ins Leben gerufen, wo auch heute noch in Räumen der regulären Erwachsenenbildung ein gemeinsames Lernen von Menschen mit und ohne Behinderungen stattfindet (Heimlich & Behr, 2018, S. 1216–1218). Bis Ende der 1990er-Jahre folgten weitere Modellprojekte wie das Schweizer Programm „Integrierte Erwachsenenbildung“, bei dem Bildungsklub von Pro Infirmis Zürich mit verschiedenen allgemeinen Erwachsenenbildungsanbietern zusammenarbeiteten (Babilon, 2018, S. 68–69). Auch wenn sich mittlerweile zahlreiche solche Kooperationsmodelle etabliert haben, bleibt häufig die Hauptverantwortung für die Zielgruppe und die Durchführung der Angebote bei den Mitarbeitenden der Sonderinstitutionen, während die allgemeinen Einrichtungen die finanzielle Abwicklung sowie die Ausschreibung der Kurse übernehmen (Ackermann, 2019; Babilon, 2018, S. 456; Brüning, 2001, S. 96; Ditschek, 2011).

Spätestens seit dem Inkrafttreten der UN-BRK sind auch Erwachsenenbildungs- und Weiterbildungsanbieter um Angebote für Menschen mit Behinderungen bemüht (Heimlich & Behr, 2018, S. 1207). Besonders die Volkshochschulen in Deutschland haben mittlerweile einen bedeutenden Anteil an Angeboten, welche explizit für Menschen mit Behinderungen entworfen und durchgeführt werden, wobei Letztere auch einige *allgemeine* Angebote nutzen können (Ackermann, 2019, S. 18; Heimlich & Behr, 2018, S. 1208; Süssmuth & Eisfeld, 2018, S. 775). Trotzdem sind Menschen mit Behinderungen in Erwachsenen- und Weiterbildungsangeboten nach wie vor unterrepräsentiert, und besonders für Menschen mit schweren Beeinträchtigungen bestehen weiter-

hin deutliche Barrieren (Heimlich & Behr, 2018, S. 1208). Aufgrund des Prinzips der Freiwilligkeit kann die Inklusion in der EB/WB – anders als beispielsweise im obligatorischen Bildungssektor – nicht durch Verordnungen erreicht werden; außerdem bestehen andere (oft knapper bemessene) Finanzierungsformen und die Mitarbeitenden sind in Bezug auf die Zielgruppe noch nicht genügend ausgebildet, was mögliche Gründe liefert, warum der Ausbau der inklusiven EB/WB noch nicht ausreichend verwirklicht ist (Heimlich & Behr, 2018, S. 1212). Weitere Ursachen für die wenig fortgeschrittene Umsetzung von Inklusionsmaßnahmen sind die unterschiedlichen Verständnisse von und Einstellungen zu Inklusion an sich (Heimlich & Behr, 2018, S. 1213). Nach wie vor existiert die gängige Vorstellung der spezifischen Betreuung, dass die Menschen in für sie zugeschnittenen, separaten Angeboten am besten „aufgehoben“ seien (Heimlich & Behr, 2018, S. 1208–1210). Dies steht im Kontrast zum Verständnis, gleichberechtigte Menschen mit unterschiedlichen Bedürfnissen sowie Heterogenität und Vielfalt als normale Grundvoraussetzungen von Bildung anzunehmen (Heimlich & Behr, 2018, S. 1214). Diesem Verständnis nach sind inklusive Bildungsangebote nicht nur für spezifische Gruppen (z. B. Menschen mit Behinderungen), sondern im Sinne einer offenen Didaktik für vielfältige Bedürfnisse und Interessen konzipiert (Heimlich & Behr, 2018, S. 1214). Entsprechend diesem Leitbild der Inklusion wurden vom Fachausschuss für den Sozialpakt der Menschenrechte im „General Comment zum Recht auf Bildung“ (Art. 13 Sozialpakt) vier Strukturelemente entwickelt: Erwachsenenbildungs- bzw. Weiterbildungsangebote sind dann inklusiv, wenn „Verfügbarkeit (availability), Zugänglichkeit (accessibility), Annehmbarkeit (acceptability) und Adaptierbarkeit (adaptability)“ gegeben sind (Hirschberg & Lindmeier, 2013, S. 41–43) – wenn also entsprechende Angebote vorhanden, diese wohnortnah und räumlich zugänglich sind, ihre Gestaltung individualisiert ist sowie unter Mitbestimmung erfolgt und die Bereitschaft zur Evaluation und Weiterentwicklung besteht (Heimlich & Behr, 2018, S. 1215).

Zudem stellt sich die Frage, wie angemessen und sinnvoll das Zielgruppenkonzept überhaupt und insbesondere bezogen auf die Gruppe *Menschen mit Behinderungen* anwendbar ist, da diese sehr heterogen ist (Babilon, 2018, S. 65). Trotzdem wird empfohlen, die Zielgruppen nicht einfach nach Behinderungsarten zu differenzieren, sondern Behinderung nicht als Personenmerkmal, sondern im Sinne von „Lebenslagen mit Exklusionsrisiken“ zu verstehen (Weisser, 2005, S. 132). Eine weitere Kritik am Konzept der Zielgruppen ist, dass diese durch die Idee der Separation zustande kommen, mit möglicher Stigmatisierung verbunden sind und mit einer „Sonderweiterbildung“ gerade die Idee einer „Weiterbildung für alle“ verfehlt wird (Weisser, 2005, S. 131–132). Außerdem ist die Identifikation *homogener* Gruppen schlecht mit einem Verständnis von individuellen Lebensläufen und subjektivierenden Lernprozessen vereinbar (Weisser, 2005, S. 128). Anstelle einer Zielgruppenorientierung der Angebote erfordert die Idee der Inklusion eher eine Themenorientierung sowie eine offene Didaktik und vor allem „die Bereitschaft, eine veränderte Einstellung zu Heterogenität und Unterschiedlichkeit zwischen Menschen einzunehmen und diese veränderte Haltung direkt gemeinsam zu entwickeln“ (Heimlich & Behr, 2018, S. 1214–1215). Um die passenden

Rahmenbedingungen für inklusive Prozesse zu schaffen, „muss die Inklusion von Menschen mit Behinderung vor allem gesellschaftlich gewollt sein“ (Heimlich & Behr, 2018, S. 1221). Inklusion kann auch als Prozess der Organisationsentwicklung verstanden und über Qualitätsmanagement systematisch gesteuert und implementiert werden (Babilon, 2018, S. 90). So wird davon ausgegangen, dass die Qualität aller Angebote steigen kann und alle Teilnehmenden von Inklusion profitieren können (Babilon, 2018, S. 482–483).

3.5.3.4 Merkmale der Tätigkeit (Beruf, Arbeitsplatz)

Von der Bevölkerungsgruppe der Menschen mit Behinderungen im erwerbsfähigen Alter (16–64 Jahre) sind rund 68 % erwerbstätig; werden die Personen dazugezählt, die aktiv auf Stellensuche sind, sind es sogar 73 % (Bundesamt für Statistik, 2020a, S. 14).²⁸ Trotzdem ist die Erwerbsbeteiligung damit niedriger als bei Menschen ohne Behinderungen und nur rund die Hälfte ist vollzeiterwerbstätig (Bundesamt für Statistik, 2020a, S. 15). Ob eine Person in Voll- oder Teilzeit erwerbstätig ist, scheint von der Beeinträchtigung abzuhängen und „die Arbeitsbedingungen von Menschen mit und ohne Behinderungen scheinen vergleichbar zu sein“ (Bundesamt für Statistik, 2020a, S. 15). In einer Erhebung von 2017 in der Schweiz gaben 4 % der Personen im erwerbstätigen Alter an, in den letzten zwölf Monaten aufgrund einer Beeinträchtigung am Arbeitsplatz diskriminiert und durch Mobbing, Belästigung oder Einschüchterung bei der Arbeit benachteiligt worden zu sein (Bundesamt für Statistik, 2020a, S. 17), was indirekt die Weiterbildungsbeteiligung beeinflussen könnte. In einer Schweizer Studie zum Arbeitsleben von Menschen mit Sehbehinderungen konnte gezeigt werden, dass sie häufiger Teilzeit arbeiten und ihre Arbeitszufriedenheit im Vergleich zur Gesamtbevölkerung etwas geringer ist; außerdem nehmen sie verhältnismäßig seltener an beruflicher Weiterbildung teil (Johner-Kobi et al., 2015, S. 6). Fast 44 % der dort befragten Personen hatten zum Untersuchungszeitpunkt keine Weiterbildung absolviert, obwohl eine Teilnahme die Chance auf eine Vollzeit- oder gewünschte Teilzeitstelle drei- bis sechsmal erhöhen würde (Johner-Kobi et al., 2015, S. 18–20). Das Forschungsteam vermutet, dass Personen mit Sehbehinderungen selten berufliche Weiterbildungen besuchen, weil deren Angebote nicht barrierefrei bzw. zugänglich sind (Johner-Kobi et al., 2015, S. 42). Eine Studie zur Arbeitsmarktsituation von gehörlosen und hörbehinderten Menschen in der Schweiz stellte fest, dass die meisten der befragten hörbeeinträchtigten Personen bei vergleichbaren Abschlüssen noch nie befördert wurden (Hille et al., 2020, S. 36). Obwohl die Mehrheit der Arbeitgebenden angab, dass sie dieselben Möglichkeiten für interne und externe Weiterbildung haben wie ihre hörenden Kolleg*innen (Hille et al., 2020, S. 36), absolvieren sie verhältnismäßig weniger berufliche Weiterbildungen (Hille et al., 2020, S. 29). Es wird vermutet, dass bezüglich der Weiterbildung für gehörlose und hörbeeinträchtigte Personen verschiedene Barrieren bestehen (Hille et al., 2020, S. 36). So lassen sich also trotz hoher

²⁸ Der Anteil an Personen, die nicht erwerbstätig sind, aber aktuell eine Arbeitsstelle suchen, ist bei Menschen mit Behinderungen damit ähnlich wie bei Menschen ohne Behinderungen (dort sind es ca. 4 %; Bundesamt für Statistik, 2020). Ähnlich ist es in Deutschland (Flüter-Hoffmann & Kurtenacker, 2020).

Erwerbsbeteiligung und vergleichbaren Arbeitsbedingungen doch erste Hinweise auf Diskriminierung und Barrieren am Arbeitsplatz finden. Weitere Untersuchungen zur Erwerbstätigkeit von Menschen mit Behinderungen wurden in Abschnitt 3.3 detaillierter ausgeführt.

3.5.4 Subjektive Gründe

In der Schweiz gibt es nur wenige Studien, welche subjektive Perspektiven von Menschen mit verschiedenen Beeinträchtigungen anhand qualitativer Methoden erforscht haben.²⁹ In der „TeMB-Studie“ untersuchten Pfister et al. (2017) die Sichtweisen von Menschen mit Behinderungen in der Schweiz zur Inklusion in verschiedenen Lebensbereichen qualitativ-rekonstruktiv. Die Studie wurde von Pro Infirmis finanziert, mit dem Ziel, nach Inkrafttreten der UN-BRK in der Schweiz am 15. Mai 2014 ein wissenschaftliches Bild davon zu erhalten, welche Teilhabemöglichkeiten bzw. -einschränkungen Menschen mit Beeinträchtigung erfahren. Es wurden für die verschiedenen Lebensbereiche (Bildung, Arbeit, Wohnen, Familie, Partnerschaft, Freizeit) sowohl förderliche als auch hinderliche Bedingungen für die Teilhabe identifiziert (Pfister et al., 2017). Zum Lebensbereich *Bildung* (Pfister et al., 2017, S. 19–27) wurden die folgenden für die Teilnahme förderlichen Faktoren genannt: Klassenlehrperson, Eltern und Nachteilsausgleich für die Schulbildung, Nachteilsausgleich und geschützter Arbeitsplatz für den Lehrabschluss sowie finanzielle Unterstützung, Eingliederungsmassnahmen oder Umschulungen der IV im weiteren Bildungsverlauf (Pfister et al., 2017, S. 20). Bei der Erstausbildung wurde betont, dass die Möglichkeit, eine den eigenen Interessen entsprechende Lehre absolvieren zu können (also echte Wahlmöglichkeiten zu haben), förderlich ist (s. Abschnitt 3.1.2). Außerdem wurden die „Praktische Ausbildung“ (PrA) nach INSOS sowie die IV-Anlehre (s. Abschnitt 3.2.1) als hilfreiche Bedingungen erwähnt (Pfister et al., 2017, S. 21). Insbesondere bei Abschlüssen auf Sekundarstufe II gelten Nachteilsausgleiche wie Zeitgutschriften oder Assistenz der Lehrperson als nutzbringend (Pfister et al., 2017, S. 27). Bei Weiterbildungen sind soziale Organisationen als Anbieter sowie das Internet für E-Learning und Fernkurse, aber auch Recherche für die Teilhabe förderlich (Pfister et al., 2017, S. 21).

Basierend auf den Erkenntnissen der „TeMB-Studie“ wurde die erste repräsentative quantitative Umfrage zu Ansichten von Menschen mit Behinderungen betreffend die Inklusion in der Schweiz durchgeführt (n = 1.433). Diese zeigt auf, dass sich zwei von drei Erwachsenen mit Behinderungen in Bezug auf Aus- und Weiterbildung eingeschränkt fühlen (Grünenfelder & Zumbach, 2023, S. 4–8). Dies gilt insbesondere für Personen, die aufgrund ihrer Beeinträchtigung keine formale Ausbildung absolvieren konnten, und für Personen, die zwischen 16 und 24 Jahre alt sind (Grünenfelder & Zumbach, 2023, S. 5). Die Studie liefert Zahlen u. a. zu den unterschiedlichen hinderlichen Faktoren oder Barrieren, die in der „TeMB-Studie“ herausgearbeitet wurden (Grünenfelder & Zumbach, 2023, S. 18). Zusammenfassend lassen sich folgende Gründe für die Nichtteilnahme von Menschen mit Behinderungen im Bereich der Bil-

29 Parpan-Blaser et al. (2014) fokussierten beispielsweise den Lebensbereich *Arbeit* und Meier (2015) *Wohnen*.

derung (hier spezifisch für erwerbsbezogene Bildung ausgewählt) der beiden Studien auflisten (Grünenfelder & Zumbach, 2023, S. 18; Pfister et al., 2017; S. 23–26):

- fehlende finanzielle Ressourcen (38 % der Befragten); finanzielle Gründe; IV verweigert Finanzierung; finanzieller Aufwand wird als zu wenig ertragreich eingeschätzt
- Mobilitätshürden, bauliche Hindernisse; Hin- und Rückreise ist zu anstrengend (33 % der Befragten); Zugang zu Institutionen ist nicht barrierefrei (21 % der Befragten)
- fehlende Anpassung der Lernbedingungen (30 % der Befragten); Überforderung/Überlastung, Konzentrationsschwierigkeiten
- Angst, nicht zu genügen (29 % der Befragten), Angst vor dem Scheitern, fehlende Selbstwirksamkeitserwartung
- zu wenig vielfältige und flexible Unterstützungsangebote: Fehlen von Assistenz (19 % der Befragten), Nachteilsausgleich, Jobcoaching, medizinischer Versorgung, externer Kinderbetreuung etc.
- Angst vor sozialer Ausgrenzung (16 % der Befragten), Mobbing, fehlende Sensibilisierung
- andere Gründe (33 % der Befragten)

Obwohl die quantitative Studie auf der qualitativen und den dort herausgearbeiteten Barrieren (bzw. einer Auswahl davon) basiert, gab doch eine beachtliche Prozentzahl der Befragten auch andere Gründe für Nichtteilnahme an; d. h., wesentliche weitere Barrieren waren damit noch nicht abgedeckt.

Im GoCC-Projekt (Kraus et al., im Erscheinen, s. 3.4.5) und den dort erhobenen „Gründen für Nichtlernen“ ließen sich in Bezug auf Menschen mit Beeinträchtigungen ähnliche Kategorien finden, beispielsweise fehlende Möglichkeiten für bestimmte Hintergründe, fehlende oder unzureichende Informationen über Weiterbildungsmöglichkeiten, geringe Nutzenerwartungen und Anschlussmöglichkeiten sowie hemmende Lernerfahrungen oder alternative Lernpräferenzen (Wenger & Kraus, eingereicht).

3.5.5 Synthese

Wie erwähnt, gibt es nur wenige Untersuchungen zur Teilnahme an erwerbsbezogener Bildung von Menschen mit Behinderungen, und im aktuellen Bildungsbericht der Schweiz steht, dass über die Gründe für die unterschiedlichen Teilnahmequoten bzw. die Nichtteilnahme von Menschen mit Behinderungen nichts ausgesagt werden kann. Das stimmt insofern, als es keine umfassende quantitative Untersuchung dazu gibt und außerdem die Operationalisierung bei den statistischen Erhebungen eher gesundheitliche Probleme fokussiert und damit bezogen auf die Unterscheidungsdimension *Behinderung* ungenau ist. Trotzdem wird das Phänomen der Nichtteilnahme besonders in der allgemeinen Teilnahmeforschung im deutschsprachigen Raum vielfältig und differenziert untersucht und es kann davon ausgegangen werden, dass die Erkenntnisse nicht nur spezifisch für Menschen ohne Behinderungen gelten. In den Studien zu Menschen mit Behinderungen werden zwar bestimmte Aspekte betont,

wie fehlende finanzielle Ressourcen, Zugänglichkeit von Angeboten und hemmende Lernerfahrungen; diese sind jedoch für Menschen ohne Behinderungen ebenfalls relevant (vgl. Abschnitt 3.4.5 und 3.5.4). Menschen mit Behinderungen heben fehlende Anpassungen der Lernbedingungen und zu wenig vielfältige, flexible Unterstützungsangebote hervor, was auf eine noch nicht umgesetzte Idee der Inklusion hinweist und auch auf andere *benachteiligte* Gruppen zutreffen könnte.

Aus dem Forschungsstand lässt sich zeigen, dass die Rolle der Ungleichheitsdimension *Behinderung* noch nicht ausreichend untersucht ist. So ist beispielsweise die Frage offen, ob auch das Merkmal *Beeinträchtigung* den Einfluss auf die Weiterbildungsteilnahme verliert, wenn eine vergleichbare Erwerbssituation vorliegt, wie es bei anderen Merkmalen der Fall zu sein scheint (Kuper et al., 2013; Schmidt-Hertha & Timpelt, 2013). Wenn Personen erwerbstätig und mehr oder weniger weiterbildungsaktiv sind, nutzen Menschen mit Beeinträchtigung erwerbsbezogene Bildung genauso wie Menschen ohne Beeinträchtigung, nämlich wenn sie sich in einer entsprechenden typischen Situation wiederfinden (Wenger & Kraus, eingereicht). „Allerdings bleibt zu bedenken, dass diese Personenmerkmale insofern in *Erwerbssituation* und *Position* verborgen, aufgehoben sind, als sie ihnen im Sinne von Zugangsbedingungen vorausgehen“ (Wittpoth, 2018, S. 1163). Dies gilt möglicherweise auch für das Merkmal *Beeinträchtigung*, soweit es mit einer bestimmten Lebenssituation verknüpft ist, bei der Bildungsbenachteiligungen und andere gesellschaftliche Barrieren wirken. Dazu wurden die Forschungserkenntnisse zusammengefasst. Allerdings ist immer noch offen, wie Menschen mit dem Merkmal *Beeinträchtigung* „Weiterbildung als Bearbeitung von Lebensaufgaben“ einsetzen (Wittpoth, 2018, S. 1168), trotz statistisch weniger wahrscheinlicher Teilnahme, hinderlichen Kontexten und subjektiv sinnvollen Gründen, die gegen eine Teilnahme sprechen. Daher wird in der vorliegenden Arbeit die in der Einleitung formulierte Fragestellung untersucht: Wie gestalten Erwerbstätige mit Beeinträchtigung ihre Teilnahme an erwerbsbezogener Bildung und Erwerbstätigkeit?

4 Empirisches Vorgehen

In diesem Kapitel wird das empirische Vorgehen beschrieben, wobei zunächst kurz der Kontext der Datenerhebung im Rahmen des GoCC-Projekts erläutert wird. Dieses gab die Sampling-Strategie und die Entwicklung des Erhebungsinstruments bzw. die Erhebungsmethode vor. Außerdem bestimmte es die Durchführung der Interviews sowie die Aufbereitung des Datenmaterials und somit die verwendeten Daten. Danach folgt die Beschreibung der für die hier untersuchte Forschungsfrage verwendeten Auswertungsmethode der Grounded Theory sowie ihrer einzelnen Schritte, auf welche im Detail eingegangen wird.

4.1 Kontext GoCC-Projekt

Für die Untersuchung der Fragestellung dieser Studie wurden Interviewdaten verwendet, welche im Rahmen des Forschungsprojekts „Governance: Cohesion and Context (GoCC)“ – einem Teilprojekt des von Innosuisse finanzierten Flagships „Swiss Circular Economy of Skills and Competences (SCESC)“ – erhoben wurden. SCESC verfolgt das Ziel, zusammen mit verschiedenen Teilprojekten unterschiedlicher Schweizer Hochschulen und einer Weiterbildungsplattform einen lernendenzentrierten Ansatz erwerbsbezogener Weiterbildung im Kontext des Weiterbildungs- und Berufsbildungssystems der Schweiz zu entwickeln. Im Teilprojekt GoCC der Universität Zürich wurden in der Schweiz erwerbstätige oder aktiv erwerbssuchende Personen zu ihren Erwerbsbiografien und Weiterbildungsentscheidungen befragt, mit dem Ziel, ein besseres Verständnis von erwerbsbezogenen Bildungsentscheidungen und Erwerbsbiografien sowie ihrem Zusammenspiel mit Merkmalen der aktuellen Lebens- und Erwerbsituation zu erlangen. Mittels typenbildender qualitativer Inhaltsanalyse wurden dort typische Aneignungssituationen erwerbsbezogener Bildung herausgearbeitet (Kraus et al., im Erscheinen; s. auch Kapitel 3.4.5).

4.1.1 Sampling-Strategie

Die Auswahl der Interviewteilnehmenden für das GoCC-Projekt war durch vorgängig definierte sozialstrukturelle Kriterien bestimmt, welche die Zusammensetzung des Samples determinierten (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2021, S. 233). Die Kriterien waren *höchster Bildungsabschluss* und *Alter* als Haupteinflussfaktoren auf Weiterbildungsteilnahme; beim Verfassen des Projektantrags wurde systematisch anhand einer Tabelle festgelegt, wie viele Personen mit welchem Abschluss und in welcher Altersklasse³⁰ jeweils zu interviewen waren (Kraus et al., im Erscheinen). Für jede Person mit einem

30 Das Alter wurde nach einer vom Bundesamt für Statistik verwendeten Klassifizierung eingeteilt: 20–29 Jahre, 30–42 Jahre, 43–54 Jahre, 55–64 Jahre.

bestimmten Abschluss in einer bestimmten Altersklasse wurde dann jeweils eine zweite Person gesucht, die sich von der ersten in einem der Diversity-Kriterien *Geschlecht*, *Beeinträchtigung* oder *Nationalität*³¹ unterschied (Kraus et al., im Erscheinen). Das Ziel dieses Vorgehens war, möglichst viele verschiedene Lebensrealitäten einzubeziehen, weshalb auch die Teilnahme am Interview für möglichst viele Menschen zugänglich gemacht wurde, beispielsweise durch die Bereitstellung der Einladung und Einverständniserklärung in einfacher Sprache oder den frei wählbaren Ort der Durchführung des Interviews (Kraus et al., im Erscheinen). Die Interviewpartner*innen wurden entweder über den Newsletter des Projekt-Praxispartners, über einen Berufsverband, die Berufs- oder Sozialberatung, eine Sprachschule oder durch Vermittlung von bereits interviewten Personen auf die Einladung zum Interview aufmerksam (Kraus et al., im Erscheinen). Bei Letzterem wurden im Sinne des Schneeballprinzips alle bereits interviewten Personen gefragt, ob es in ihrem Familien-, Freundes- oder Bekanntenkreis eine Person mit bestimmten noch gesuchten Kriterien gibt, die sich für ein Interview bereit erklären würde (Kraus et al., im Erscheinen). Kam dann mit dieser Person ein Interview zustande, wurde die erfolgreiche Vermittlung mit einem Weiterbildungsgutschein verdankt, wie auch die Teilnahme am Interview selbst (Kraus et al., im Erscheinen). Mit allen potenziellen Interviewpartner*innen wurden in einem telefonischen Vorgespräch der höchste Bildungsabschluss, das Alter, das Geschlecht, die Nationalität und die Beeinträchtigung erhoben, um herauszufinden, ob die Personen den gesuchten Kriterien entsprachen (Kraus et al., im Erscheinen). Mit dieser Strategie wurden für das GoCC-Projekt im Zeitraum von Juni bis November 2022 insgesamt 62 Personen interviewt (Kraus et al., im Erscheinen).

Die beschriebene Sampling-Strategie unterscheidet sich von dem unter Verwendung der Grounded Theory üblichen „theoretical sampling“, denn dort werden der Umfang und die Zusammensetzung des Samples nicht zu Beginn der Untersuchung festgelegt, sondern nach theoretischen Kriterien, die sich erst im Laufe der Auswertung und nach dem Prinzip der minimalen und maximalen Kontrastierung entwickeln (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2021, S. 231). Unter anderem deshalb wird in dieser Arbeit nicht von der Verwendung der Grounded Theory Methodologie als übergeordnete Forschungsmethodologie gesprochen, da sie nicht das gesamte Projekt, sondern nur das Auswertungsverfahren bezüglich der hier bearbeiteten Fragestellung bestimmte (s. Abschnitt 4.2 zur Auswertungsmethode).

Der Datensatz des GoCC-Projekts bestand also bereits aus Interviews mit Menschen verschiedenen Alters mit unterschiedlichen Bildungsabschlüssen sowie heterogenen Diversity-Merkmalen. Für die vorliegende Arbeit wurden nun aus diesem bestehenden Datensatz alle Interviews mit Personen mit einer Beeinträchtigung ausgewählt. Das waren jene, die beim telefonischen Vorgespräch auf die Frage „Haben Sie eine körperliche, psychische oder kognitive Beeinträchtigung?“ mit Ja geantwortet hatten. Wenn auf diese Frage Rückfragen oder Bemerkungen kamen, beispielsweise „Was heißt Beeinträchtigung?“ oder „Haben wir nicht alle eine Beeinträchtigung?“, wurde gefragt, ob die Person während der Schulzeit oder der Ausbildung ein Anrecht auf Nach-

31 Das sind die drei Kriterien, die auch im WeBiG besonders betont werden (Artikel 8).

teilsausgleich oder Unterstützung wahrgenommen hatte. Wie im Theoriekapitel in Abschnitt 2.2.3.6.2 erwähnt, wird der Begriff *Beeinträchtigung* verwendet, weil hier das Merkmal im Sinne einer notwendigen Bedingung für Behinderung als Auswahlkriterium diente, basierend auf den gesetzlichen Bestimmungen in der Schweiz, dass eine entsprechende Diagnose die Voraussetzung für den Anspruch auf Nachteilsausgleich oder andere inklusive Unterstützungsmassnahmen ist (Glockengiesser, 2015, S. 7). Insgesamt haben 13 Personen die Frage mit Ja beantwortet und dabei auch eine Diagnose angegeben. Die Interviews mit diesen Personen wurden dann als Teilsample für die vorliegende Arbeit ausgewählt. Die Auswahl fand also aufgrund eines bestimmten Kriteriums (Beeinträchtigung: Ja) statt, welches auf Selbstdeklaration beruhte und dem in der Schweiz üblichen Verständnis von Behinderung (s. Abschnitt 2.2.3.5) folgte, unabhängig davon, ob die Person im Interview ihre Beeinträchtigung thematisierte oder von Behinderungserfahrungen erzählte oder nicht.

Außerdem wurde zunächst die Möglichkeit offengelassen, im Laufe der Auswertung eine zusätzliche Datenerhebung im Sinne des theoretischen Samplings durchzuführen, das durch die sich entwickelnde Theorie bestimmt wird (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2021, S. 231). Im Laufe der Auswertung mit den vorhandenen Daten sowie durch vertiefte Auseinandersetzung mit Methodenliteratur und Anregungen in einem Workshop zur Grounded Theory wurde klar, dass aufgrund des reichhaltigen und umfassenden Datenmaterials ein theoretisches Sampling innerhalb der eigenen Daten möglich war (Brüsemester, 2008; Truschkat et al., 2007; s. Abschnitt 4.2.7); so wurde entschieden, keine weiteren Datenerhebungen durchzuführen.

4.1.2 Entwicklung des Erhebungsinstruments: Problemzentrierter Leitfaden

Für die Datenerhebung im GoCC-Projekt wurden auf Basis des Forschungsstandes zwei Erhebungsinstrumente entwickelt: nebst dem problemzentrierten Interviewleitfaden ein Fragebogen zur Dokumentation von Kontextfaktoren der Erwerbs- sowie Lebenssituation (Kraus et al., im Erscheinen). Im Folgenden wird lediglich auf die Entwicklung des Interviewleitfadens eingegangen, weil nur die damit erhobenen Daten für die Fragestellung und das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit zentral sind; einige Angaben aus dem Fragebogen wurden jedoch als Ergänzung zur Beschreibung der Interviewteilnehmenden (s. unten) in diese Arbeit aufgenommen.

Für die Entwicklung des Interviewleitfadens, welcher die Nutzung von erwerbsbezogenen Bildungsangeboten im Verlauf der Erwerbsbiografie erfassen sollte, wurden die Schwerpunktthemen *Ressourcenmobilisation für das Lernen*, *Entscheidungsprozesse*, *Lerngründe* sowie *Digitalisierung im Alltag* festgesetzt und pro Thema verschiedene Interviewfragen formuliert (Kraus et al., im Erscheinen). Die Einstiegsfrage war als offener Erzählstimulus (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2021, S. 94) formuliert: „*Können Sie mir bitte erzählen, was Sie heute beruflich machen und wie Ihr Weg dorthin war? Beginnen Sie ruhig bei den ersten Überlegungen, was Sie werden wollten und wie es dann weiter ging*“ (Kraus et al., im Erscheinen). Auf den Erzählstimulus folgte die narrative Eingangserzählung der interviewten Person, während die Interviewerin in dieser ersten Phase die Rolle der aufmerksamen Zuhörer*in einnahm (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2021, S. 95).

und sich Notizen für die Anschlussfragen im Nachfrageteil machte. Der Nachfrageteil bestand aus einer Mischung von immanenten (also an bereits Erzähltes anknüpfenden) und exmanenten (also bestimmten thematischen, für die Forschung relevanten) Nachfragen (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2021, S. 96–98) entlang der oben genannten Schwerpunktthemen. Die Fragen zum Thema *Entscheidungsprozesse* waren von der Studie von Aarkrog und Wahlgren (2022) inspiriert („*Erzählen Sie doch mal den Ablauf von den ersten Überlegungen bis zur Teilnahme an [genannte WB]. Was haben Sie konkret gemacht, um diese Entscheidung zu treffen?*“); die Fragen zum Thema der Gründe für das Lernen und der Ressourcenmobilisierung hierfür („*Sie haben berichtet, dass Sie diese [genannte WB] gemacht haben. Können Sie mir noch etwas genauer schildern, wie es dazu kam? Was hat Sie auf die Idee gebracht und was wollten Sie damit erreichen?*“) basierten auf der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie (Holzkamp, 1993); die Fragen zur Digitalisierung („*Nun würde mich noch die Bedeutung digitaler Geräte oder Medien in Ihrem Job als [genannte Jobbezeichnung] interessieren.*“) waren durch die „spezifischen Aufgaben im täglichen Leben“ im Orientierungsrahmen des SBFi (2019, S. 2) angeregt (Kraus et al., im Erscheinen).

Der Leitfaden wurde im Projektteam entwickelt und zur Qualitätssicherung mit der Methodenberatungsstelle des Instituts für Erziehungswissenschaft besprochen; es fand auch ein Erfahrungsaustausch mit einem *critical friend* aus der Scientific Community statt. Der Leitfaden bzw. die Durchführung des Interviews wurde mit Personen verschiedenen Alters mit unterschiedlichen Bildungsabschlüssen aus dem Bekanntenkreis der Projektmitarbeiterinnen getestet, wie es von Przyborski und Wohlrab-Sahr (2021, S. 168) empfohlen wird. Bei der Entwicklung des Leitfadens wurde darauf geachtet, dass die Fragen vom Allgemeinen zum Spezifischen fortschreiten, beginnend bei der Perspektive der interviewten Person, woran die weiteren, spezifischeren Nachfragen wenn möglich anschließen, um nicht an den Erfahrungen und Relevanzstrukturen der befragten Person vorbei zu interviewen (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2021, S. 169). Außerdem wurden die Richtlinien qualitativer Interviewführung (Helfferich, 2022; Kruse, 2015) und Hinweise für das problemzentrierte Interview (Witzel, 2000) beachtet.

4.1.3 Durchführung der Interviews

Nach den telefonischen Vorgesprächen und dem Erfassen der zentralen soziodemografischen Merkmale wurde im Projektteam besprochen, welche Personen eine Zusage erhielten.³² Dann wurde vereinbart, wer vom Projektteam für die weitere Korrespondenz und die Durchführung der Interviews verantwortlich war. Da insgesamt 62 Personen interviewt werden sollten, wurde die Zuständigkeit für die Umsetzung im Projektteam aufgeteilt. Weil zu diesem Zeitpunkt schon klar war, dass das Teilsample der Personen mit Angabe einer Beeinträchtigung für die vorliegende Forschungsarbeit von Interesse sein würde, führte ich diese Interviews nach Möglichkeit selbst. Die Teilneh-

32 Aufgrund von Ferienabwesenheit bei drei Zusagen und weil eine Person erst beim Beantworten des Fragebogens nach dem Interview mit einer anderen Projektmitarbeiterin eine Beeinträchtigung angab, wurden von den 13 Interviews vier nicht selbst geführt.

menden konnten bei der Terminvereinbarung den Durchführungsort wählen und das Interview konnte auch online stattfinden. Die Interviewteilnehmenden erhielten vorgängig Informationen zum Datenschutz und die Einverständniserklärung, welche in akademischer sowie einfacher Sprache vorlag und von den Personen vor dem Gespräch unterzeichnet und zurückgesendet wurde. Drei der 13 Interviews wurden vor Ort in den Räumen der Universität Zürich durchgeführt und eines am Arbeitsort der Interviewpartnerin. Die restlichen neun fanden online per Microsoft Teams statt. Für das Gespräch wurde eine Stunde eingeplant und die Interviewdauer variierte zwischen 17 und 52 Minuten, mit einem Durchschnitt von ca. 32 Minuten.

Alle Interviews starteten mit einem kurzen Vorgespräch, bei dem nebst der Begrüßung der grobe Ablauf besprochen, die Interviewsprache geklärt (Standardsprache oder Schweizerdeutsch), erneut auf den Datenschutz und die Aufzeichnung hingewiesen, der Erhalt der Einverständniserklärung bestätigt sowie die Klärung von noch offenen Fragen dazu angeboten wurde. Dann wurde das Audio-Aufnahmegerät gestartet und das Interview entsprechend dem Leitfaden durchgeführt und aufgezeichnet. Nach Abschluss des Interviews und Beenden der Audioaufnahme wurden Fragen zur aktuellen Lebens- und Erwerbssituation (z. B. aktuelle Tätigkeit, Beschäftigungsgrad, Branche, Betriebsgröße, Wohnsituation, Zivilstand, Betreuungsverpflichtungen, Pendelweg) gestellt, von den Personen mündlich beantwortet und von der Interviewerin in eine Excel-Tabelle eingetragen. Danach wurde der Person für das Interview gedankt und allenfalls darauf hingewiesen, nach welchen Kriterien noch weitere Interviewteilnehmende gesucht wurden. Direkt nach der Verabschiedung verfasste die Interviewerin ein Postskript (Flick et al., 2012, S. 112, 378). Dort wurden nach einer einheitlichen Vorlage erwähnenswerte Informationen zur Interviewsituation (Atmosphäre, Beziehung), zu besonderen Vorkommnissen bei der Kontaktierung oder im Gespräch (z. B. Ablenkungen oder technische Störungen), zur Interaktion vor und nach der Aufnahme, zum eigenen Verhalten sowie Informationen zum Interviewpartner oder zur Interviewpartnerin festgehalten. Einige kamen beispielsweise beim Beantworten des Fragebogens nochmals auf die Angabe der Beeinträchtigung bzw. der Diagnose zu sprechen, da diese (und die anderen Angaben, welche beim telefonischen Vorgespräch erhoben wurden) zur Überprüfung nochmals wiederholt wurden. Dann wurde dies im Postskript vermerkt. Die Teilnehmenden erhielten zum Dank für das Interview einen Weiterbildungsgutschein.

4.1.4 Aufbereitung des Datenmaterials

Die Audiodateien der Interviews wurden mithilfe der Transkriptionssoftware *f4 transcript* verschriftlicht und somit von Audio- in Textdaten überführt, welche die eigentliche Datenbasis dieser Arbeit boten. Die Transkription erfolgte durch verschiedene Personen im Projektteam, durch die Projektmitarbeitenden (Projekt.-M.), studentische Mitarbeitende (Stud. M.) oder eine Forschungspraktikantin (FP; s. Tabelle 1). Die Transkripte wurden möglichst einheitlich auf Basis der inhaltlich-semanticen Transkriptionsregeln von Dresing und Pehl (2018, S. 21–22) verfasst: Es wurde wörtlich transkribiert, Schweizerdeutsch wurde möglichst wortgenau ins Schriftdeutsche übersetzt,

Füllwörter wie „ähm“ mussten nicht verschriftlicht werden, die Interpunktion wurde zugunsten der Lesbarkeit geglättet, Pausen ab ca. drei Sekunden wurden durch (...) markiert sowie starke Betonungen in Großbuchstaben verschriftlicht, um nur einige dieser Regeln zu nennen. Die Anonymisierung der Daten erfolgte bei der Umwandlung der Audio- in Textdaten, sodass alle genannten Personennamen durch Funktionsbezeichnungen oder das Kürzel „B.“ ersetzt (Dresing & Pehl, 2018, S. 22) und Ortsnamen durch geografische Bezeichnungen mit Kanton sowie die Ziffer für die „Stadt-Land-Typologie“ der politischen Gemeinden des Bundesamts für Statistik (Bundesamt für Statistik, 2020b) ersetzt wurden. Gleichzeitig wurden alle weiteren Angaben, die allenfalls einen Rückschluss auf konkrete Personen erlauben würden, gelb markiert, sodass sie falls nötig zu einem späteren Zeitpunkt (z. B. bei Verwendung eines Zitats für eine Veröffentlichung oder in dieser Arbeit) anonymisiert werden können. Zur Bezeichnung der Interviews wurde im GoCC-Projekt ein Interviewkode verwendet, der Rückschlüsse auf die Diversity-Merkmale, nicht aber die Personen zuließ. Anstelle dieses Kodes wurde für die vorliegende Arbeit pro Person ein zufällig zugewiesener Vorname und dann dessen Anfangsbuchstabe mit dem Präfix „Herr“ oder „Frau“ verwendet (s. Tabelle 1). Die gelb markierten Textstellen wurden in den im Ergebnisteil verwendeten Interviewzitaten mit einer Formulierung ersetzt, welche ihren Inhalt verallgemeinert umschreibt (s. Kapitel 5). Somit konnte der Datenschutz gewahrt und gleichzeitig die Informationsfülle sowie Verständlichkeit erhalten werden (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2021, S. 214–215).

Tabelle 1: Übersicht Durchführung und Transkription

Interview (Kode)	Durchführung	Interviewsprache	Transkription	Dauer
Herr T. (11011A1)	nw, online	Schweizerdeutsch	nw	18 Min.
Herr J. (12011B1)	nw, online	Standardsprache	Stud. M.	52 Min.
Herr M. (13011A1)	nw, online	Schweizerdeutsch	nw	43 Min.
Herr E. (21011B1)	nw, online	Schweizerdeutsch	nw	19 Min.
Herr L. (21111B1)	nw, vor Ort	Schweizerdeutsch	nw	26 Min.
Frau K. (22010B2)	Projekt-M., online	Schweizerdeutsch	Stud. M.	42 Min.
Frau S. (22210A1)	nw, am Arbeitsort von Frau S.	Schweizerdeutsch	nw	22 Min.
Frau N. (23010A1)	nw, online	Schweizerdeutsch	nw	21 Min.
Herr B. (31011B1)	nw, vor Ort	Schweizerdeutsch	nw	17 Min.
Frau O. (32010A2)	Projekt-M., vor Ort	Standardsprache	Projekt-M.	36 Min.
Herr F. (32011B3)	Projekt-M., online	Schweizerdeutsch	FP	34 Min.
Frau A. (41010B2)	Projekt-M., online	Standardsprache	Stud. M.	50 Min.
Herr C. (43011A2)	nw, online	Standardsprache	Stud. M.	35 Min.

4.1.5 Erhebungsmethode: Problemzentriertes Leitfadeninterview

Der Leitfaden hatte (wie in Abschnitt 4.1.2 beschrieben) einen narrativen Einstieg, vergleichbar mit narrativen Interviews, die auf autobiografischen Erzählungen und der Annahme basieren, dass sich erlebte Prozesse und durchgeführte Handlungen am ehesten durch die Erzählung erheben lassen, da sie der Aufbereitung von Erfahrung am nächsten kommt (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2021, S. 108). Im Unterschied zum narrativen Interview entsprach im hier entwickelten Leitfaden die auf den Erzählstimulus folgende Erzählung wahrscheinlich nicht vollständig einer „nicht vorbereitete[n] Stegreiferzählung“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2021, S. 108). Die Teilnehmenden wussten, dass es beim Interviewgespräch um ihren beruflichen Werdegang und ihre Weiterbildungsentscheidungen gehen würde, und konnten sich einerseits darauf vorbereiten; außerdem war es wahrscheinlich nicht das erste Mal, dass sie ihren „Lebenslauf“ erzählten, da dies beispielsweise oft an Vorstellungsgesprächen praktiziert wird. Um trotzdem den „Stegreifcharakter“ der Erzählung (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2021, S. 113) auszulösen und „Orientierungsstrukturen des faktischen Handelns“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2021, S. 108) reproduzieren zu können, wurden im weiteren Interviewverlauf erzählgenerierende und „prozessorientierte“ Fragen (Dresing & Pehl, 2018, S. 10) gestellt (s. Abschnitt 4.1.2 für Beispiele). Diese waren systematisch nach inhaltlichen Themenbereichen aufgebaut und die Gesprächsführung erfolgte aufgrund des Erkenntnisinteresses und der Auswertungsstrategie im GoCC-Projekt präzise entlang dieses Leitfadens. Die Interviewteilnehmenden beantworteten also meist dieselben Fragen in der gleichen oder ähnlichen Reihung. Um trotz der Orientierung an einer festen Abfolge und vorgegebenen Fragen Raum für die „subjektiven Relevanzstrukturen“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2021, S. 164) der Befragten zu bieten, wurden immer wieder auch „aufrechterhaltende“ Fragen (Dresing & Pehl, 2018, S. 10) eingebaut, beispielsweise: *Kommt Ihnen sonst noch etwas Wichtiges in den Sinn, wenn Sie an Weiterbildungen denken? Gibt es noch etwas, das für Sie zu den jetzt besprochenen Themen noch wichtig ist, zu dem aber bisher von mir noch keine Frage gestellt wurde?* Da bei spezifischen Fragen das Risiko besteht, dass sie eher beschreibende und argumentierende (statt erzählende) Darstellungsmodi und möglicherweise eher kurz ausfallende Antworten hervorrufen können (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2021, S. 164–166), lieferten insbesondere die Antworten auf die narrative Einstiegsfrage, aber auch diejenigen auf daran anknüpfende oder weitere erzählgenerierende Fragen reichhaltiges und umfassendes Datenmaterial für weitere, auch stärker induktive Auswertungen wie in dieser Arbeit (s. Abschnitt 4.2). Die Prinzipien der Durchführung von Leitfadeninterviews wurden, soweit möglich, berücksichtigt und reflektiert (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2021, S. 167–171).

Reflexion Erhebungsmethode

Qualitative Methoden dienen dem Nachvollziehen des Wirklichkeitsvollzugs, dem Nachgestalten des sinnhaften Aufbaus der Welt sowie der Aufschlüsselung der symbolischen Geltung sozialer Sachverhalte, was mit einer rekonstruktiven methodischen Haltung zusammengefasst werden kann (Corsten, 2020, S. 171). Der Rückschluss von

den Erzählungen auf die Erfahrungen und deren Komponenten ist dadurch möglich, dass der Mensch, der das Leben, über das er erzählt, selbst erlebt hat und von seinen Erfahrungen erzählt (Corsten, 2020, S. 173); jedoch kann nicht sichergestellt werden, ob eine Person a) wirklich das erzählt, was sie erlebt hat; b) alles erzählt, was sie erlebt hat; c) sich an alles (richtig) erinnert, was sie erlebt hat (Corsten, 2020, S. 173–174). Aber das wird auch gar nicht angestrebt, sondern was zählt, ist die in diesem Moment subjektiv sinnvolle, erzählte Geschichte. Bei den Interviews handelt es sich um Erzählungen der eigenen Erwerbsbiografie, die immer auch durch Reflexion und das Bestreben geglättet sind, Kontinuität und Identität zu wahren (Hendrich, 2005, S. 20–21). Laut Pfahl (2011, S. 69) handelt es sich bei der biografischen Erzählung um eine spezifische Technik des Selbst, in der sich Personen ihre Relevanzen, also subjektiv bedeutsame und sozial erwünschte Erfahrungen, Deutungen und Themen vergegenwärtigen. Einige Personen haben im Gespräch eine Art Selbstvertragsrolle eingenommen und sich als „Repräsentantin“ der stigmatisierten Gruppe geäußert (Goffman, 1975, S. 36). Vor allem Frau K. hat das Interview stellenweise als Sprachrohr verwendet, um ihre politischen Anliegen zu platzieren. Ein ähnliches Phänomen hat Buchner (2018, S. 298–300) beobachtet. Menschen haben zudem ein grundlegendes Interesse an Selbstbehauptung; daher können in den Erzählungen Zwänge als Freiheiten oder als selbstbestimmte Entscheidungen dargestellt werden (Heid, 2019, S. 88–90). Außerdem werden Bildungsentscheidungen oftmals nachträglich reflektiert, weiter bearbeitet und je nach Kontext unterschiedlich präsentiert (Dausien, 2014, S. 53–59); das kann auch innerhalb eines Interviews der Fall sein, wie im Interview mit Herrn L. Die Dauer der Interviews variierte stark (von 17 bis 52 Minuten) und war wie bei Bolder und Hendrich (2000, S. 49) „abhängig vor allem vom Teilnehmerstatus, von altersbedingter Biographiefähigkeit und der Vertrautheit mit selbstreflexiven Kommunikationssituationen, aber auch vom allgemeinen individuellen kommunikativen Habitus“. Der größte Unterschied ergab sich interessanterweise auch hier zwischen einer Person, die gerade die Lehre abgeschlossen hatte (Herr E.) und die eigene „Biographie noch kaum ‚geschrieben‘ haben dürfte“ und einer Person kurz vor dem Ruhestand (Herr M.), deren „Erwerbsleben schon als abgeschlossene Biografie ‚vorliegt‘“ (Bolder & Hendrich, 2000, S. 48). Diese Überlegungen gilt es zu beachten, wenn mit dieser Art von Datenquelle gearbeitet wird.

4.2 Auswertungsmethode: Grounded Theory

Für die Untersuchung der Forschungsfrage wurden verschiedene qualitative Auswertungsverfahren in Betracht gezogen und am Datenmaterial erprobt. Schließlich fiel die Entscheidung auf die Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1996) als Auswertungsmethode. Grounded Theory wird hier bewusst nicht als Methodologie im Sinne eines umfassenden theoretischen und methodischen Rahmens verwendet, weil die Daten in einem anderen methodischen Kontext erhoben wurden (s. Abschnitt 4.1).

4.2.1 Begründung der Methodenwahl

Die Grounded Theory hat sich für das Erkenntnisinteresse und die Forschungsfrage bzw. das zu untersuchende Phänomen der vorliegenden Arbeit als am passendsten herausgestellt: *Wie gestalten Erwerbstätige mit Beeinträchtigung ihre Teilnahme an erwerbsbezogener Bildung und Erwerbstätigkeit?*³³ Von Interesse sind in dieser Untersuchung die Sicht der Individuen und ihre Handlungs- und Prozessorientierung (Strauss & Corbin, 1996, S. 23). Die Fragestellung enthält den Begriff der *Gestaltung*, welcher gleichzeitig den Blick auf individuelle Handlungsfähigkeit wie auch auf kontextbedingte Möglichkeiten – bzw. darauf, wie diese durch Handlungen aktiv mitgestaltet (bzw. hergestellt) werden (Wanka et al., 2020) beinhaltet. Bei der Grounded Theory werden die Bedingungen, unter denen Menschen handeln und Entscheidungen treffen, die (nicht) verfügbaren Möglichkeiten sowie die Konsequenzen, die aus den Handlungen resultieren, mit in die Analyse einbezogen (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2021, S. 251). Das dahinterliegende pragmatistische und handlungstheoretische Verständnis eignet sich nach Strauss und Corbin (1996) gut, um „die aktive Rolle der Menschen beim Gestalten der Welten, in denen sie leben“ (S. 9) zu erforschen sowie Handlungen und Prozesse zu untersuchen (S. 23).

Die Auswertung mit der Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1996) umfasst eine systematische iterative Anwendung einer Abfolge von Kodierv Verfahren, „um eine induktiv abgeleitete gegenstandsverankerte Theorie“ über das durch die Fragestellung bestimmte Phänomen zu entwickeln (Strauss & Corbin, 1996, S. 8). Das Phänomen determiniert also den Untersuchungsbereich; die relevanten Aspekte davon stellen sich aber erst im Laufe des Forschungsprozesses heraus (Strauss & Corbin, 1996, S. 7–8) und werden nicht zu Beginn deduktiv festgelegt, was die induktive Rekonstruktion von Antworten auf bisher nicht bekannte Probleme und Themen offenlässt. Empirische Phänomene werden nachvollziehbar und ihrer Besonderheit gerecht werdend prozesshaft aufgeschlossen, indem die Theorie aus den Daten generiert und nicht von vornherein an diese herangetragen wird (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2021, S. 246). Bei der Auswertung mit der Grounded Theory ist keine bestimmte Erhebungsmethode vorgesehen; als Datenmaterial kommen also auch Interviews infrage (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2021, S. 246). Mithilfe der Grounded Theory wird demnach eine in der Empirie verankerte Theorie entwickelt, und zwar nicht um ihrer selbst willen oder um Hypothesen einer Außenperspektive zu bestätigen bzw. zu widerlegen, sondern um anhand der Ergebnisse sowohl die wissenschaftliche als auch die praktische Handlungsfähigkeit zu erweitern (Strübing, 2014, S. 86). Auch deshalb eignet sie sich für das vorliegende Forschungsfeld besonders gut (Curdt & Schreiber-Barsch, 2021b, S. 182).

4.2.2 Arbeiten in Interpretationsgruppen und theoretische Sensibilität

Die theoretische Sensibilität als „Fähigkeit, Einsichten zu haben, den Daten Bedeutung zu verleihen, [...] zu verstehen und das Wichtige vom Unwichtigen zu trennen“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 25) ist bei der Arbeit mit der Grounded Theory zur Entwick-

33 Die Fragestellung wurde im Verlauf der Datenanalyse verfeinert und spezifiziert (Strauss & Corbin, 1996, S. 24); außerdem wurde mit analyseleitenden Unterfragen gearbeitet.

lung einer gegenstandsverankerten Theorie essenziell. Sie entspringt dem Lesen von theoretischer Literatur und empirischen Arbeiten (Fachliteratur), praktischer und professioneller Erfahrung sowie persönlichen Erfahrungen der Forschenden (Strauss & Corbin, 1996, S. 25–26). Außerdem entsteht theoretische Sensibilität auch in der kontinuierlichen Auseinandersetzung mit den Daten im analytischen Prozess (Strauss & Corbin, 1996, S. 27). Um diese Quellen, welche es erlauben, die Daten auf verschiedene Arten zu sehen, kreativ zu nutzen, gibt es verschiedene Techniken: Abstand nehmen und sich die Frage stellen, was gerade geschieht; ergründen, ob das, was anscheinend sichtbar ist, wirklich den Daten entspricht; eine skeptische Haltung bewahren und Kategorien und Daten immer wieder abgleichen; das methodische Verfahren gewissenhaft befolgen (Strauss & Corbin, 1996, S. 28–29). Weitere Techniken sind das Stellen von Fragen an die Daten (z. B. wer, wann, wo, was, wie, wie viel, warum?); die Analyse eines Wortes, einer Phrase, eines Satzes und aller ihrer möglichen Bedeutungen; das Fortführen der Analyse durch Vergleiche (sich das Gegenteil vorstellen; systematisch zwei oder mehr Phänomene vergleichen); weit hergeholte Vergleiche sowie „das Schwenken der roten Fahne“, also nie etwas für selbstverständlich zu halten und Absolutheit zu hinterfragen (Strauss & Corbin, 1996, S. 57–71). Für die Anwendung dieser Techniken ist – insbesondere beim offenen Kodieren – die Arbeit in Interpretationsgruppen gewinnbringend und hilfreich, auch um sich von den Daten zu lösen und möglichst vielfältige Interpretationen zu ermöglichen bzw. zu provozieren (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2021, S. 260). Die Diversifizierung von Lesarten und Interpretationen sowie das Aufdecken des eigenen Standpunktes kann in unterschiedlichen Phasen des Forschungsprozesses anhand verschiedenartiger Gegenstände erfolgen (Breuer & Muckel, 2016, S. 83). Obwohl das gemeinsame Kodieren und Interpretieren von Datenmaterial (Transkriptauszüge) den Kern der hier dokumentierten Arbeit in der Interpretationsgruppe ausmachte (Breuer & Muckel, 2016, S. 83), war der Abgleich von Deutungsweisen (Breuer & Muckel, 2016, S. 70) auch beim axialen Kodieren hilfreich und beim selektiven Kodieren konnte die Nachvollziehbarkeit der sich in Entwicklung befindenden Theorie getestet werden. Durch die Arbeit in Interpretationsgruppen (hier: mit Peers) können „präkonzeptuelle Fixierungen des/der Forschenden“ (Breuer & Muckel, 2016, S. 70) erkannt und aufgelockert werden; so ist es möglich, die theoretische Sensibilität als Kompetenz, „Tiefgründigkeiten und Feinheiten in den Bedeutungen der Daten wahrnehmen und zur Sprache bringen zu können“ (Breuer & Muckel, 2016, S. 71), zu trainieren. Neben der regelmäßigen Arbeit in der Interpretationsgruppe (bestehend aus 2–5 Peers von unterschiedlichen Universitäten; Online-Treffen ca. einmal pro Monat über fast zwei Jahre, bei Bedarf auch öfter) wurde als selbstreflexive Praktik auch ein Forschungstagebuch geführt, in dem vor allem zu Beginn und dann zwischendurch bei Bedarf die „persönlich-biografische Berührung“ (Breuer & Muckel, 2016, S. 72) mit dem Forschungsthema sowie Fragen zu Vorannahmen und Haltungen (z. B.: *Was „weiß“ ich über das Thema? Woher stammt dieses „Wissen“? Was interessiert mich an diesem Thema? Welche Werte, Einstellungen und Haltungen sind für mich mit diesem Thema verknüpft?*) festgehalten und reflektiert wurden (Breuer & Muckel, 2016, S. 79–80). Hier ist ein Ausschnitt aus dem Forschungstagebuch, in dem versucht wurde, diese Fragen zu beantworten:

Mich interessiert das Thema Behinderung, seit ich als Primarlehrerin Kinder mit Beeinträchtigungen integriert in einer Quartierschule unterrichtet habe. Es hat mir große Freude bereitet, Lernangebote zu gestalten, die von Kindern mit unterschiedlichen Voraussetzungen und Bedürfnissen wahrgenommen werden konnten. Die Thematik der Inklusion hat mich so begeistert, dass ich ein Masterstudium in Schulischer Heilpädagogik absolviert habe. Anschließend habe ich im Rahmen der Heilpädagogik geforscht und auch gearbeitet. Da habe ich beobachtet, dass unter Umständen die gesellschaftlichen Strukturen, die sich in der Schule zeigen, sowie die Haltungen der Lehrpersonen bestimmen, ob ein Kind eine Beeinträchtigung hat oder nicht. Ich lernte, dass diese Zuweisungen Auswirkungen für das weitere Leben dieser Kinder, auf ihr Lernen als Erwachsene haben. Das fand ich interessant, und irgendwie auch problematisch. Ich wollte mehr dazu erfahren. Allerdings stellte ich fest, dass Behinderung kein Mainstream-Thema ist und es wenig Forschung dazu gibt. – nw, Eintrag Forschungstagebuch vom 23. März 2023

4.2.3 Offenes Kodieren: Das Aufbrechen der Daten

Bei der Anwendung der Grounded Theory werden durch das Kodieren die Daten in Konzepte, Kategorien und schließlich in eine gegenstandsverankerte Theorie überführt (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2021, S. 244). Mit Kodieren ist die Vorgehensweise gemeint, „durch die die Daten aufgebrochen, konzeptualisiert und auf neue Art zusammengesetzt werden. Es ist der zentrale Prozess, durch den aus den Daten Theorien entwickelt werden“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 39). Strauss und Corbin (1996, S. 40) unterscheiden drei Haupttypen des Kodierens: das offene, axiale und selektive Kodieren; sie weisen aber zugleich darauf hin, dass deren Grenzen künstlich sind und sie sich auch vermischen können, obwohl sie grundsätzlich in dieser Reihenfolge ablaufen. Besonders zwischen dem offenen und dem axialen Kodieren wird zu Beginn der Analyse häufig hin- und hergewechselt (Strauss & Corbin, 1996, S. 77). Grundsätzlich startet die systematische Abfolge der Kodiervorgänge aber mit dem offenen Kodieren: Das empirische Datenmaterial wird sequenzanalytisch „aufgebrochen“, indem die Daten mit Codes versetzt und diese verglichen, zu Konzepten geordnet, ihre Eigenschaften und Dimensionen ausgearbeitet und anhand verschiedener Techniken vorläufige Kategorien entwickelt werden (Strauss & Corbin, 1996, S. 43–55). „Mit Aufbrechen und Konzeptualisieren meinen wir das Herausgreifen einer Beobachtung, eines Satzes, eines Abschnitts und das Vergeben von Namen für jeden einzelnen darin enthaltenen Vorfall, jede Idee oder jedes Ereignis – für etwas, das für ein Phänomen steht oder es repräsentiert“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 45).

Die 13 Interviews wurden in einem ersten Auswertungsschritt in mehreren Durchgängen „Zeile-für-Zeile“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 53) mithilfe der Software MAXQDA offen kodiert, wobei ausgewählte Interviewstellen gemeinsam mit einer sich regelmäßig treffenden Interpretationsgruppe (s. Abschnitt 4.2.2) oder auch einmal im lehrstuhl internen Kolloquium sowie in einem PhD-Methodenmodul der Universität Zürich analysiert wurden. Dabei wurden die Techniken zur Erhöhung der theoretischen Sensibilität verwendet, vor allem die Analyse von Wörtern, Phrasen, Sätzen und Sequenzen (Strauss & Corbin, 1996, S. 61–62). Parallel dazu wurden Memos geschrieben und das erwähnte Forschungstagebuch wurde geführt. Das Ergebnis des offenen Kodierens war eine lange Liste von Codes, welche dann mithilfe einer Excel-

Tabelle gruppiert und mit einem übergeordneten Konzept, einem gemeinsamen Nenner, klassifiziert bzw. benannt wurden.

4.2.4 Axiales Kodieren: Das In-Beziehung-Setzen der Konzepte

Das Klassifizieren als Ergebnis des offenen Kodierens wird durch das axiale Kodieren weiterentwickelt, indem die Daten auf neue Art wieder zusammengefügt und Verbindungen zwischen Kategorien und ihren Dimensionen ermittelt werden (Strauss & Corbin, 1996, S. 76). Beim axialen Kodieren werden bestimmte Kategorien und ihre Beziehungen zu den anderen Kategorien intensiver untersucht, indem beispielsweise Kontext, Bedingungen und Konsequenzen der vorläufigen Kategorien betrachtet und diese durch das Herstellen von Relationen und Vergleichen untereinander verdichtet werden (Strauss & Corbin, 1996, S. 75–93; Strübing, 2014, S. 100). Dabei liegt der Fokus auf Variationen, Abstraktionen und „die Erklärung des Zustandekommens und der Konsequenzen eines bestimmten Ereignisses“ (Strübing, 2014, S. 25–26). Auch hier kann mittels verschiedener Techniken gearbeitet werden, beispielsweise mit der Bedingungsmatrix (Strauss & Corbin, 1996, S. 132–147) oder dem Kodier-Paradigma (Strauss & Corbin, 1996, S. 75–87). Das Kodier-Paradigma ist eine Systematisierung des axialen Kodierens, bei dem „um die Achse“ einer Kategorie bzw. eines Konzeptes herum kodiert werden soll (Strübing, 2014, S. 25). Dabei werden folgende Aspekte untersucht (Strauss & Corbin, 1996, S. 75–83):

- **Kontext:** spezifischer Satz von Eigenschaften oder Bedingungen, der zu einem Phänomen bzw. Ereignis gehört; Satz von Bedingungen, innerhalb dessen die Handlungs- und Interaktionsstrategien stattfinden
- **Ursächliche Bedingungen:** Bedingungen für das Auftreten oder die Entwicklung des Phänomens
- **Intervenierende Bedingungen:** breite und allgemeine Bedingungen, die auf das Phänomen einwirken (z. B. Erfahrungen) und die verwendeten Strategien erleichtern oder hemmen
- **Handlungs- und Interaktionsstrategien:** auf das Phänomen gerichtete Handlungen oder Interaktionen; Strategien zur Bewältigung oder Reaktion auf das Phänomen; Umgang damit oder Ausführung davon
- **Konsequenzen:** Ergebnisse von Handlung und Interaktion

Strübing (2014, S. 27) weist darauf hin, dass zwischen konkreten, situationsgebundenen Eigenschaften bzw. Bedingungen und sozialstrukturellen, verallgemeinerbaren Strukturmerkmalen zu unterscheiden ist, und weist Erstere den Bedingungen, Letztere dem Kontext zu. Das Ziel beim axialen Kodieren ist, die Kategorien und ihre Eigenschaften sowie Dimensionen in Beziehung zu setzen und so Verbindungen und Prozesse aufzudecken (Strauss & Corbin, 1996, S. 156–157).

Dieses Vorgehen wurde auf die beim offenen Kodieren entwickelten Kodes und Konzepte angewendet; das gesamte Material wurde in wiederholten Durchgängen nach Bedingungen, Strategien und Konsequenzen durchsucht. Die Ergebnisse wurden nach Kategorien geordnet und pro Fall in einem weiteren, umfassenden Excel-Dokument

festgehalten. Dieser Schritt erlaubte zwar eine erneute vertiefte Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial, brachte jedoch keine weiteren Erkenntnisse. Um voranzukommen, wurden die Kategorien in der Arbeitsgruppe zur Grounded-Theory-Methodologie unter der Leitung von Prof. Dr. Inga Truschkat im Rahmen der „Summer School Qualitative Forschung 2023“ an der Universität zu Köln vorgestellt und diskutiert. Daraus ergaben sich verschiedene Ideen und Anregungen für die weitere Auswertung. Beispielsweise wurde mit der Bedingungsmatrix (Strauss & Corbin, 1996, S. 142) bzw. Matrix für Vergleiche (Brüsemeister, 2008) sowie mit Bedingungspfaden (Strauss & Corbin, 1996, S. 141) gearbeitet³⁴ und pro Konzept wurden Tabellen erstellt, um das axiale Kodieren (anders als mit dem Kodier-Paradigma) anzugehen. Dabei wurde ein intensiver Vergleich bzw. eine komparative Analyse innerhalb der eigenen Daten (Truschkat et al., 2007) vorgenommen und die Konzepte wurden nach und nach zu ersten Kategorien weiterentwickelt. Hier ein Ausschnitt aus dem Forschungstagebuch vom September 2023 aus dieser Phase der Auswertung:

Ich habe meine ersten Kategorien erneut vorgestellt, und zwar im Rahmen der Poster-Session der Sektionstagung Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 2023 in München. Das hat mir gezeigt, welche Kategorien noch viel Erklärung bedürfen (die orangenen) und welche bereits gut nachvollziehbar oder anschlussfähig für andere sind (die gelben und violetten). Auch erhielt ich generell zur Thematik und Methodik interessante Inputs. Allerdings weiß ich jetzt nicht genau, wie ich weiterfahren soll, die nächsten Schritte sind für mich gerade nicht erkennbar. Ich werde weiterhin mit dem Schreiben von Memos und dem Forschungstagebuch weiterfahren und alles dokumentieren. Außerdem möchte ich einmal alle bisher erstellten Memos durchlesen, sortieren und nach Relevanz ordnen, denn ich habe das Gefühl, dass ich mich im Kreis drehe und mir Gedanken notiere, die ich mir bereits im Frühling überlegt habe. Und vielleicht habe ich einige spannende Gedankengänge zu früh verworfen und kann die nochmals aufgreifen. So kann ich vielleicht auch den Prozess besser überblicken und für später rekonstruieren. – nw, Eintrag aus dem Forschungstagebuch vom 13. September 2023

Das im Forschungstagebuch notierte Vorgehen im Umgang mit den Memos hat tatsächlich etwas Klarheit in den Prozess gebracht. Zudem wurde für ein PhD-Modul das Schreiben von Analysetexten bei der Auswertung erprobt, ein Entwurf zur Diskussion gestellt und die Herangehensweise als nützlich befunden. So fand die weitere Entwicklung der Kategorien im Modus *Analysetexte schreibend* statt. Außerdem half eine erneute Auseinandersetzung mit der vorgängig gelesenen Methodenliteratur, wobei die folgenden Ausführungen den Prozess genau beschreiben:

[...] an solch schwarzen Tagen, an denen wir von Daten und Ideen überschwemmt werden, aber nicht richtig verstehen können, wie sie zusammenpassen. Wir spüren, dass es da eine Ordnung gibt, aber sie scheint jenseits unseres Verständnisses zu liegen. Es scheint, als wenn unsere Theorie sowohl diesen wie jenen Weg nehmen könnte. [...] Beim wiederholten Lesen von Memos und Diagrammen und dem anschließenden Sortieren beginnen wir zu entdecken, wie die Kategorien rund um die Kernkategorie zusammengehören.

34 Diese Vorgehensweisen werden im Folgenden nicht weiter vorgestellt, da sie zwar eine intensive Auseinandersetzung mit den Daten ermöglichten, aber hier nicht den gewünschten analytischen Fortschritt brachten.

Ausgehend von unserer allgemeinen Memo-Lektüre verfassen wir eine deskriptive Geschichte. Dann benutzen wir die Kategorien (analytischen Begriffe) aus unseren Memos, um unsere deskriptive Geschichte in eine analytische zu übersetzen. Damit sind Logik und Ordnung erreichbar (Strauss & Corbin, 1996, S. 191).

Außerdem wurde das axiale Kodieren, wie es Strübing (2014) erklärt, etwas klarer; auch die Art und Weise, wie er das Kodier-Paradigma mittels Mindmaps durchführt (S. 25), war ansprechend und wurde dann direkt auf die eigenen Daten übertragen und im Kolloquium vorgestellt. Jede Kategorie wurde dafür als Mindmap nach dem Kodier-Paradigma grafisch aufbereitet, hier am Beispiel der Kategorie *Unterstützungsstrukturen nutzen* veranschaulicht (Abbildung 8):

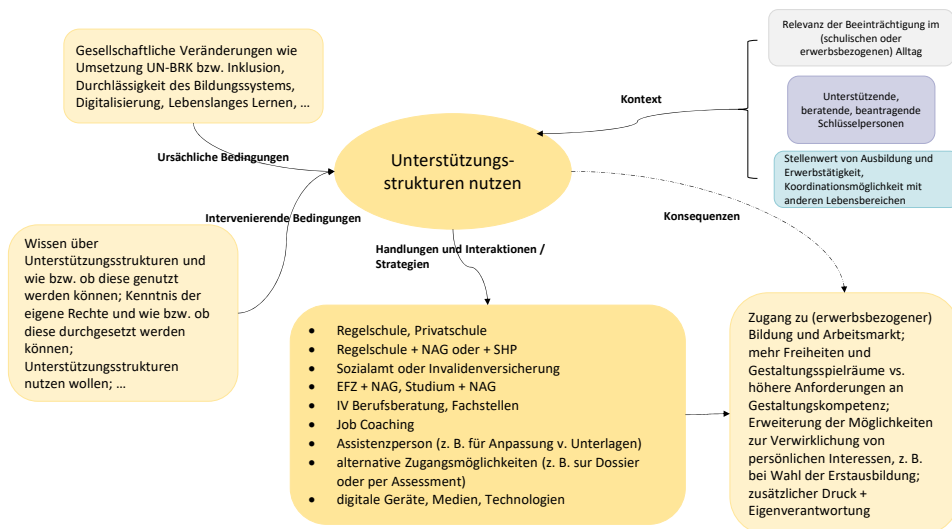


Abbildung 8: Mindmap Kodier-Paradigma (in Anlehnung an Strübing, 2014, S. 25), Stand Dezember 2023

In der Mitte der Abbildung 8 sind der Name der Kategorie sowie die Handlungen und Interaktionen oder Strategien (auch Unterkategorien: *Wie gehen die Akteure mit dem Phänomen um?*) zu sehen, links die ursächlichen (*Was trägt zum Zustandekommen des Phänomens bei?*) und intervenierenden Bedingungen (*Was sind die Vorbedingungen für die Strategie?*) und rechts der Kontext (*Was sind die Ausprägungen oder was ist das spezifische Set an Bedingungen für weiteres Handeln?*) sowie die Konsequenzen (*Worin resultieren die auf das Phänomen bezogenen Handlungen/Strategien?*).

Durch die Mindmaps und das Schreiben über die Kategorien haben sich diese nach und nach verdichtet; einige sind in den Hintergrund getreten, andere haben sich herauskristallisiert. Mit verschiedenen grafischen Darstellungen wurde versucht, eine Übersicht über die aktuellen Kategorien zu geben und sie zueinander in Beziehung zu setzen. Allerdings bestand ein Problem mit der *türkisfarbenen Kategorie* (zu diesem Zeitpunkt ohne Namen, daher in der untenstehenden Abbildung 9 mit drei Punkten beschriftet), die schwierig zu fassen war. Sie wurde im Kolloquium und mit den bei-

den Betreuungspersonen besprochen, mehrmals überarbeitet und schien, wie in der Abbildung ersichtlich, irgendwie im Zentrum zu stehen:

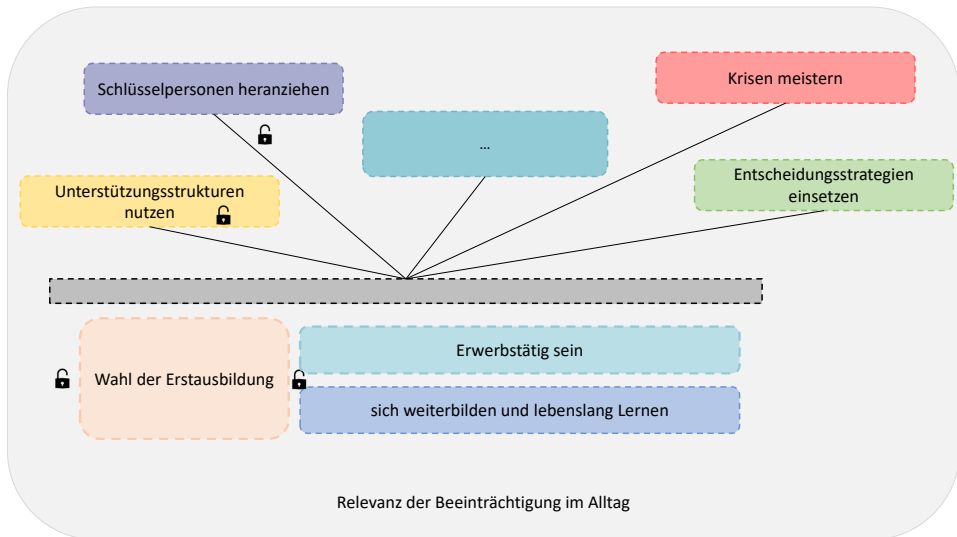


Abbildung 9: Übersicht über die Kategorien beim axialen Kodieren, Stand Januar 2024

Außerdem schien diese Kategorie mit allen anderen zusammenzuhängen; aber mir wurde nicht klar, was sie bezeichnete, welches Phänomen sie abbildete. Sie schien auf einer anderen Ebene zu liegen, aber doch mit den anderen Kategorien (im gelben, violetten, roten und grünen Kästen in der Abbildung 9) für die Antwort auf die Forschungsfrage, wie Erwerbstätige mit einer Beeinträchtigung ihre Teilnahme an erwerbsbezogener Bildung und Erwerbstätigkeit gestalten, relevant zu sein. Einem Hinweis meiner Zweitbetreuerin folgend machte ich einen Schritt zurück und betrachtete die Eigenschaften und Dimensionen der Kategorien genauer. Denn wenn die allgemeinen Eigenschaften einer Kategorie erfasst werden, wird die Reichweite ihrer Dimensionen bestimmbar (Strauss & Corbin, 1996, S. 51). Das dimensionale Profil einer Kategorie zeigt die spezifischen Eigenschaften unter bestimmten Bedingungen (Strauss & Corbin, 1996, S. 51):

Um feststellen zu können, was sowohl das Spezifische des Vorkommens eines Phänomens in einem bestimmten Fall ausmacht, aber auch was die verbindende Gemeinsamkeit verschiedener Phänomene ist, die wir als in einer bestimmten Perspektive gleichartig in einer Kategorie zusammenfassen wollen, müssen wir die Variationsmöglichkeiten der relevanten Eigenschaften kennen bzw. uns analytisch erarbeiten. (Strübing, 2014, S. 23)

Daraufhin wurde pro Fall aufgeschrieben, welche Ausprägungen dort in der jeweiligen Kategorie vorhanden sind; dann wurden diese zusammengetragen. Dieser Vorgang wurde *Dimensionalisieren* genannt. Die Einträge wurden geordnet und verdichtet und für das Finden von Mustern in den Daten und für die weitere Ausarbeitung der Di-

mensionen der verschiedenen Kategorien wurde in Anlehnung an Schreiber-Barsch und Fawcett (2017, S. 304) eine Tabelle erstellt. Die folgende Abbildung 10 gibt einen Ausschnitt davon wieder; dort ist für jede Kategorie ersichtlich, welche Eigenschaften sie beinhaltet und zwischen welchen Polen oder anhand welcher differenzierten Dimensionen diese sich im Datenmaterial zeigten.

Komponenten zur Gestaltung der Erwerbsbiografie			Relevanz der Beeinträchtigung im Alltag		
	Kategorie	Eigenschaft	Dimensionen	Dimensionen	Dimensionen
Zugänge	Schlüsselpersonen	Vermittlung	Erfolgreich		Nicht erfolgreich
		Beratung, Empfehlung	Umsetzen		widersetzen
		Unterstützung, Begleitung	annehmen		ablehnen
		Hinweis, Austausch	nachgehen		ignorieren
	Unterstützungsstrukturen	Für Regelschulabschluss (Sek I)	Verfüg- und nutzbar	Verfüg- aber nicht nutzbar	Nicht Verfüg- oder nutzbar
		Für Erstausbildung (Sek II)			
		Finanzielle Unterstützung			
		Fachpersonen (Beratung, Assistenz)			
		Hilfsmittel (z. B. digitale Geräte)			
Übergänge	Entscheidung	Informationsressourcen nutzen	Informationen einholen und recherchieren	Beratung und Auskunft einholen	sich mit anderen austauschen Erfahrungen sammeln (z. B. schnuppern, hospitieren, Praktika)
		Entscheidungsstrategien	analytisch, gezielt, und informationsbasiert	spontan und intuitiv	nach dem trial-and-error Prinzip (einfach mal umsetzen) in Absprache / Austausch mit Schlüsselpersonen

Abbildung 10: Ausschnitt aus Tabelle im Schritt „Dimensionalisieren“, Stand Februar 2024

Dieser Schritt hat nicht nur eine übersichtliche Darstellung und Zusammenführung von bereits gefundenen Erkenntnissen generiert, sondern auch das Gewinnen neuer Einsichten und die Mustersuche erleichtert; beispielsweise wurde so erkannt, dass es sich bei den einen Kategorien eher um die Zugänge ging, bei den anderen eher um die Übergänge (s. Abbildung 10).

Auch die kodierte Segmente der *Problemkategorie* – die türkisfarbenen Codes bzw. damit kodierte Segmente – wurden in eine Tabelle eingefügt; anhand einer schriftlichen Analyse wurden ihre Eigenschaften und deren Ausprägungen im Detail untersucht. Daraus ergab sich die Erkenntnis, wie die Kategorie mit den anderen zusammenhängt und wie ihr Name sein könnte (s. Abbildung 11):

Ich wollte meine ‚Türkis-Kategorie‘ schon ‚Wissen, wie der Hase läuft‘ nennen, weil mir einfach nichts Besseres einfallen wollte. Beim Suppekochen heute ist jedoch die Erleuchtung eingetreten, plötzlich haben sich die Worte vor meinem inneren Auge geformt: Spielregeln! Spielregeln kennen! – nw, Eintrag aus dem Forschungstagebuch vom 2. Februar 2024

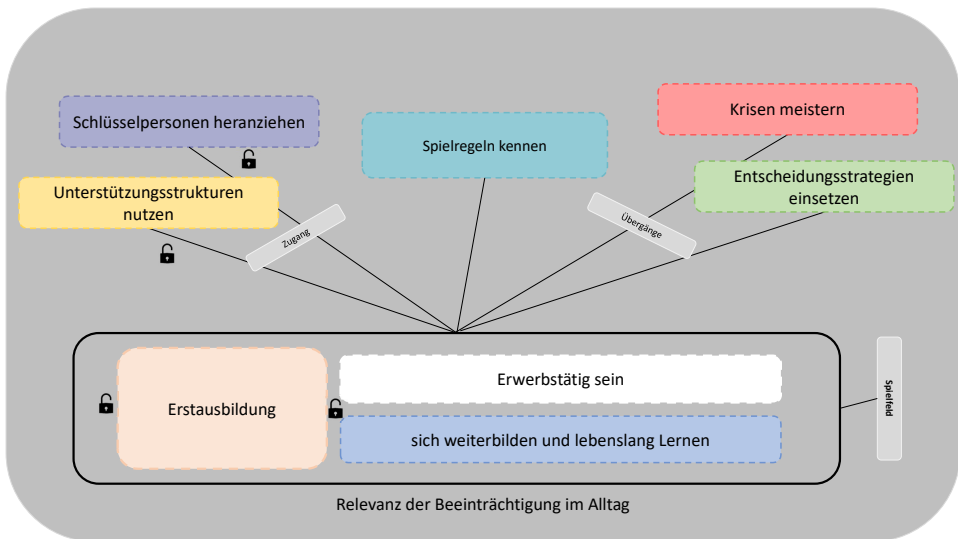


Abbildung 11: Übersicht Kategorien nach axialem Kodieren, Stand Februar 2024

Nun waren alle relevanten, sich ständig wieder herauskristallisierenden Kategorien beisammen und konnten auch systematisch geordnet sowie grafisch dargestellt werden. Noch offen war die Frage, wie die Kernkategorie mit Sicherheit bestimmt werden konnte.

4.2.5 Selektives Kodieren: Das Finden der Kernkategorie

Das selektive Kodieren dient letztlich dem Prozess der Auswahl bzw. Identifikation der Kernkategorie als „zentrale[s] Phänomen, um das herum alle anderen Kategorien integriert sind“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 94). Dabei werden die Beziehungen der Kategorien zu dieser Kernkategorie geklärt und es wird versucht, eine theoretische Sättigung zu erreichen (Strübing, 2014, S. 17). Beim axialen Kodieren wurde die Grundlage für das selektive Kodieren geschaffen, indem Kategorien in Bezug auf deren Eigenschaften und Dimensionen ausgearbeitet und anhand dieser möglichen Verbindungen zwischen den Kategorien entlang dieser Eigenschaften und Dimensionen aufgezeichnet wurden (Strauss & Corbin, 1996, S. 95). Dies wurde wie im vorherigen Abschnitt beschrieben umgesetzt. Die Fragen, welche der fünf Kategorien nun die Kernkategorie repräsentierte und woran diese zu erkennen war, wurden an der Forschungswerkstatt für Nachwuchsforschende in der Erwachsenenbildungswissenschaft zusammen mit der Grafik aus Abbildung 11 einer Werkstattgruppe zur Grounded Theory vorgestellt und diskutiert. Dort wurde u. a. empfohlen, bei der Suche nach einer Kernkategorie darauf zu achten, ob sich bestimmte Kategorien anderen unterordnen oder über ihre Verhältnisse andere Kategorien beschreiben. Der Hinweis, dass die Kernkategorie oft das Naheliegende ist, aber nicht gesehen wird, weil es so selbstverständlich scheint, war im Nachhinein sehr hilfreich. Als nächster Schritt wurden fokussierte **Analyse-texte** für jede Kategorie geschrieben, in denen die Achsen des axialen Kodierens ausfor-

muliert, für jede Eigenschaft und ihre Dimensionen aussagekräftige kodierte Segmente bzw. Interviewausschnitte zusammengetragen und diese beschrieben sowie interpretiert wurden. Außerdem wurden die Platzierung der Kategorie auf der Grafik und ihre Beziehungen zu den anderen Kategorien erklärt. Parallel dazu wurde die Tabelle zur *Dimensionalisierung* mit den gewonnenen Erkenntnissen abgeglichen. Zusätzlich wurde, wie bei Strauss und Corbin (1996, S. 95–98) vorgeschlagen, „der rote Faden der Geschichte“ offengelegt, also die Konzeptualisierung der Erzählung über die Kernkategorie in Form eines allgemeinen, beschreibenden Überblickes über die wesentlichen Erkenntnisse notiert. So offenbarte sich schließlich die türkisfarbene *Problemkategorie* als Kernkategorie, weil sie bestimmt, welche Dimensionen sich in den Eigenschaften der anderen Kategorien zeigen (s. Kapitel 5.4).

4.2.6 Entwicklung einer gegenstandsverankerten Theorie materialer Reichweite

Beim offenen Kodieren wurden so viele Konzepte wie möglich generiert, die sich dann durch das theoretische Sampling (= Anstellen von Vergleichen zur Ausarbeitung von Kategorien) und durch Konsistenz (= systematische Datensammlung für jede Kategorie) zu Kategorien verdichtet und gesättigt haben, sodass am Schluss die bedeutsamen (für die Theorie relevanten) übrig blieben (Strauss & Corbin, 1996, S. 149–150). Dabei wurde kritisch reflektiert, dass die Kategorienfindung von bestimmten Konzepten bzw. von der theoretischen Sensibilität abhängt, welche mit dem laufenden Forschungsprozess zunimmt; allerdings wurde das Datenmaterial mehrmals mit neuen Einsichten wieder aufgegriffen und aus der entwickelten neuen Perspektive betrachtet (Strauss & Corbin, 1996, S. 152). Beim selektiven Kodieren wurden die Aussagen über die Beziehungen sowie die Kategorien mit den Daten erneut überprüft und es erfolgte ein intensives theoretisches Sampling innerhalb der Daten (Strauss & Corbin, 1996, S. 158–164). Außerdem wurde mit Visualisierungen und Tabellen gearbeitet und damit eine Art Modell bzw. eine gegenstandsverankerte Theorie materialer Reichweite entwickelt, „die Aussagen über ein spezifisches empirisches Feld zulässt“ (Truschkat et al., 2007, S. 254) und im nächsten Kapitel vorgestellt wird. Bei einer gegenstandsverankerten Theorie materialer Reichweite wird keine Verallgemeinerung im Sinne einer statistischen Repräsentativität erreicht, sondern durch Vergleich und Unterscheidung eine theoretische Sättigung (Schulze, 2002, S. 136; Strauss & Corbin, 1996). Vielmehr wird eine „konzeptuelle Repräsentativität“ (Strübing, 2014) angestrebt, also eine möglichst umfassende und hinreichend detaillierte Ausarbeitung der Eigenschaften und Dimensionen der relevanten Kategorien in der jeweiligen gegenstandsbezogenen Theorie (Strübing, 2014, S. 31–32).

4.2.7 Theoretisches Sampling und Beschreibung des Samples

Durch die im GoCC-Projekt verfolgte Diversity-Sampling-Strategie kann das Teilsample für die vorliegende Arbeit ebenfalls bezüglich Alter, Bildungsabschlüssen und Lebenssituation als divers betrachtet werden. Allerdings handelt es sich vorwiegend um Schweizer*innen ohne Migrationshintergrund, die (höchstwahrscheinlich) alle eine

Regelschule absolviert haben und im allgemeinen Arbeitsmarkt tätig sind. Somit bilden sie in Bezug auf Bildungsabschluss und Erwerbsstatus eine Gruppe, die in beide Bereiche zumindest strukturell eingebunden ist und für die Teilhabe und Partizipation möglich sind (Felder, 2022, S.73–74), was die Voraussetzung für die Forschungsfrage ist und bei der Diskussion der Ergebnisse beachtet werden muss (s. Kapitel 6). Über das Verteilen der Gesprächseinladung in Bildungsangeboten und betreutem Wohnen für Menschen mit Behinderungen wurde im Sinne einer Erweiterung des Samples für die vorliegende Arbeit versucht, auch eine Diversität bezüglich dieser Merkmale sicherzustellen und beispielsweise Personen mit Sonderschulabschluss und Tätigkeiten im geschützten Arbeitsmarkt zu erreichen; jedoch ohne Erfolg. Im Sample ist also eine bestimmte Gruppe repräsentiert, die durch den Projektrahmen angesprochen wurde und womöglich an Weiterbildung und Forschung interessiert ist. Dennoch ist das Material so umfassend und reichhaltig, dass das theoretische Sampling innerhalb der bereits vorhandenen Daten stattfand (Truschkat et al., 2007).

Im Folgenden wird ein kurzer Überblick über das Teilsample gegeben; dann werden die einzelnen Interviewteilnehmenden anhand der erhobenen soziodemografischen Merkmale und Angaben zur aktuellen Lebens- und Erwerbssituation entsprechend den im Projektkontext verwendeten Fragebogenitems (z. B. aktuelle Tätigkeit, Beschäftigungsgrad, Branche, Betriebsgröße, Wohnsituation, Zivilstand, Betreuungsverpflichtungen) beschrieben, was der Kontextualisierung der Ergebnisse in Kapitel 5 dienen soll.

Überblick über das Sample

- fünf Frauen, acht Männer, vorwiegend Schweizer*innen zwischen 23 und 54 Jahren (durchschnittlich 35 Jahre)
- Schulbildung: *Regelschule* abgeschlossen, teilweise *integriert* mit heilpädagogischer Unterstützung und/oder Nachteilsausgleich; Klassenwiederholungen und Privatschule
- Höchster Abschluss: Hochschulabschluss (2), Abschluss der höheren Berufsbildung (3), Berufsabschluss (eidgenössisches Fähigkeitszeugnis; 5), kein offizieller Abschluss (2), gymnasiale Matur (1)
- Erwerbsstatus: alle erwerbstätig im allgemeinen Arbeitsmarkt
- Arbeitspensum: 100 % bis weniger als 50 %, vier Personen beziehen finanzielle Unterstützung von der Invalidenversicherung (Teilrente, Taggeld, Hilflosenentschädigung)
- Job-Bezeichnungen: Piercer und Rezeptionist, Detailhandelsassistent, Assistentin im Hotel, Grafikassistentin, Kursleiter*in (2), Projektleiter*in (2), Client Partner, Landschaftsgärtner (2), Mitarbeiter Webseitenbetreuung, Assistentin im Sekretariat

Interviewteilnehmende

Frau N. hat einen Berufsabschluss als Gärtnerin, ist zum Zeitpunkt des Interviews 49 Jahre alt und Schweizerin mit einer Diagnose im Spektrum der Neurodiversität

(Legasthenie)³⁵. Sie ist zu 50–89 % angestellt ohne Führungsfunktion in einem mittelgroßen Betrieb (10–49 Angestellte) und verdient monatlich netto bis zu 4.000 CHF als Mitarbeiterin beim Frühstücksdienst und Assistentin an der Hotelrezeption. Sie arbeitet also im Dienstleistungssektor in der Branche *Gastgewerbe/Beherbergung und Gastronomie*. Frau N. lebt allein in einem Einpersonenhaushalt, ist geschieden und hat ein erwachsenes Kind.

Herr J. hat die Berufslehre abgebrochen und keinen offiziellen nachobligatorischen Abschluss. Er ist zum Zeitpunkt des Interviews 35 Jahre alt und Schweizer mit einer Diagnose (Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung, ADHS) im Spektrum der Neurodiversität. Er ist zu 90–100 % angestellt mit Führungsfunktion in einem größeren Betrieb (50–249 Angestellte) und verdient monatlich mehr als 9.000 CHF als *Client Partner*. Er arbeitet im Dienstleistungssektor in der Branche *Information und Kommunikation*. Herr J. lebt mit seiner Freundin und ihren zwei gemeinsamen Kindern zusammen.

Herr C. hat einen Hochschulabschluss auf Masterstufe und ist zum Zeitpunkt des Interviews 48 Jahre alt. Er ist Schweizer mit deutschen Eltern und hat eine Diagnose im Spektrum der Neurodiversität (Aufmerksamkeitsdefizit-Syndrom, ADS). Er ist zu 90–100 % angestellt ohne Führungsfunktion in einem grossen Betrieb (> 249 Angestellte) und verdient monatlich mehr als 9.000 CHF als *Senior Project Manager*. Er arbeitet im Dienstleistungssektor in der Branche *Erbringung von Finanz- und Versicherungsdienstleistungen*. Herr C. lebt mit seiner Freundin zusammen; seine eigenen Kinder aus einer früheren Beziehung werden von seiner Ex-Partnerin oder anderen Personen betreut.

Herr L. hat einen Berufsabschluss als Kaufmann und ist zum Zeitpunkt des Interviews 23 Jahre alt. Er ist in der Schweiz geborener Deutscher mit einer Diagnose im Spektrum der Mobilitätseinschränkungen (Cerebralparese). Er ist zu 50–89 % angestellt ohne Führungsfunktion in einem mittelgroßen Betrieb (10–49 Angestellte) und verdient monatlich netto bis zu 4.000 CHF als Mitarbeiter in der Webseitenbetreuung. Er arbeitet im Dienstleistungssektor in der Branche *Information und Kommunikation*. Herr L. lebt bei seinen Eltern, ist ledig und hat keine Kinder.

Herr B. hat einen Abschluss der höheren Berufsbildung bzw. einen Fachausweis als Landschaftsgärtner. Er ist zum Zeitpunkt des Interviews 28 Jahre alt und Schweizer mit einer Diagnose im Spektrum der Neurodiversität (Lese-Rechtschreib-Schwäche, LRS). Er ist zu 90–100 % angestellt ohne Führungsfunktion in einem mittelgroßen Betrieb (10–49 Angestellte) und verdient monatlich netto zwischen 4.000 und 9.000 CHF als Landschaftsgärtner. Er arbeitet im Landwirtschaftssektor in der Branche *Erbringung von sonstigen wirtschaftlichen Dienstleistungen*. Herr B. lebt allein in einem Einpersonenhaushalt, ist ledig und hat keine Kinder.

Herr E. hat einen Berufsabschluss als Landschaftsgärtner und ist zum Zeitpunkt des Interviews 24 Jahre alt. Er ist Schweizer mit einer Diagnose im Spektrum der Neu-

35 Die Bezeichnung in Klammern entspricht der Selbstdeklaration der Interviewteilnehmenden. Die Einordnung in die Einschränkungskategorie (Neurodiversität, psychische Beeinträchtigung, Mobilitätseinschränkung, Sehbeeinträchtigung) wurde nach gängiger Praxis vorgenommen, mehr dazu z. B. bei Grummt (2024).

rodiversität (Lese-Rechtschreib-Schwäche, LRS). Er ist zu 90–100 % angestellt ohne Führungsfunktion in einem mittelgroßen Betrieb (10–49 Angestellte) und verdient monatlich netto zwischen 4.000 und 9.000 CHF als Landschaftsgärtner. Er arbeitet im Landwirtschaftssektor in der Branche *Erbringung von sonstigen wirtschaftlichen Dienstleistungen*. Herr E. lebt bei seinen Eltern, ist ledig und hat keine Kinder.

Herr M. hat eine gymnasiale Maturität und verschiedene Studiengänge abgebrochen, also keine offizielle Erstausbildung absolviert. Er ist zum Zeitpunkt des Interviews 54 Jahre alt und Schweizer. Er hat die Diagnose im Spektrum der Sehbeeinträchtigungen (Netzhautablösung, Sehbehinderung) mit ca. 40 Jahren erhalten. Er ist selbstständig im eigenen kleinen Betrieb (1–9 Angestellte) und verdient monatlich mehr als 9.000 CHF als Leiter eines Start-ups. Er arbeitet im Dienstleistungssektor in der Branche *Erbringung von freiberuflichen, wissenschaftlichen und technischen Dienstleistungen*. Herr M. lebt getrennt und hat zwei erwachsene Kinder.

Frau S. hat einen Berufsabschluss als Kauffrau und ist zum Zeitpunkt des Interviews 31 Jahre alt. Sie ist schweizerisch-spanische Doppelbürgerin und hat eine Diagnose (Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung, ADHS) im Spektrum der Neurodiversität, seit sie 23 Jahre alt ist. Sie ist zu 50–89 % angestellt ohne Führungsfunktion in einem mittelgroßen Betrieb (10–49 Angestellte) und verdient monatlich netto bis zu 4.000 CHF als Grafikassistentin/Sachbearbeiterin. Sie arbeitet im Dienstleistungssektor in der Branche *Information und Kommunikation*. Frau S. lebt in einem Einpersonenhaushalt, ist ledig und hat keine Kinder.

Herr T. hat zwei Berufslehren abgebrochen und keinen offiziellen nachobligatorischen Abschluss. Er ist zum Zeitpunkt des Interviews 29 Jahre alt und Schweizer. Die Diagnose im Spektrum der psychischen Beeinträchtigungen (Depression/Angststörung) hat er mit 28 Jahren erhalten. Er ist zu weniger als 50 % angestellt ohne Führungsfunktion in einem kleinen Betrieb (1–9 Angestellte) und verdient monatlich weniger als 4.000 CHF als Piercer und Rezeptionist. Herr T. lebt ledig in einem Einpersonenhaushalt und kümmert sich regelmässig um ein pflegebedürftiges Familienmitglied.

Frau O. hat einen Abschluss der Höheren Berufsbildung bzw. ein Meisterdiplom als Floristin. Sie ist zum Zeitpunkt des Interviews 33 Jahre alt und Schweizerin mit einer Diagnose (Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung, ADHS) im Spektrum der Neurodiversität. Sie ist zu weniger als 50 % angestellt ohne Führungsfunktion in einem mittelgroßen Betrieb (10–49 Angestellte), verdient monatlich netto bis zu 4.000 CHF als Unterstützerin im Sekretariat und besucht nebenbei eine Berufsmaturitätsschule. Sie arbeitet im Dienstleistungssektor in der Branche *Erbringung von sonstigen Dienstleistungen*. Frau O. lebt mit ihrem Partner zusammen und hat keine Kinder.

Frau A. hat einen Hochschulabschluss auf Bachelorstufe und ist zum Zeitpunkt des Interviews 30 Jahre alt. Sie ist Schweizerin mit einer Diagnose im Spektrum der Sehbeeinträchtigungen (Sehbehinderung). Sie ist zu 50–89 % angestellt ohne Führungsfunktion in einem mittelgroßen Betrieb (10–49 Angestellte) und verdient monatlich zwischen 4.000 und 9.000 CHF als Kursleiterin. Sie arbeitet im Dienstleistungssektor in der Branche *Erziehung und Unterricht*. Frau A. ist verheiratet und lebt mit ihrem Ehemann zusammen.

Frau K. hat einen Berufsabschluss als Sozialagogin und ist zum Zeitpunkt des Interviews 34 Jahre alt. Sie ist Schweizerin mit einer Diagnose im Spektrum der Seheinträchtigungen (Sehbehinderung). Sie ist zu 90–100 % angestellt mit Führungsfunktion in einem kleinen Betrieb (1–9 Angestellte) und verdient monatlich netto zwischen 4.000 und 9.000 CHF als Projektleiterin. Sie arbeitet im Dienstleistungssektor in der Branche *Information und Kommunikation*. Frau K. lebt mit ihrem Partner oder ihrer Partnerin zusammen und hat keine Kinder.

Herr F. hat einen Berufsabschluss als medizinischer Masseur und ist zum Zeitpunkt des Interviews 33 Jahre alt. Er ist Schweizer mit einer Diagnose im Spektrum der Seheinträchtigungen (Sehbehinderung). Er ist zu 50–89 % angestellt ohne Führungsfunktion in einem mittelgroßen Betrieb (10–49 Angestellte), verdient monatlich netto bis zu 4.000 CHF als Detailhandelsassistent und absolviert nebenbei einen Weiterbildungsabschluss. Er arbeitet im Dienstleistungssektor in der Branche *Information und Kommunikation*. Herr F. ist ledig, lebt in einem Einpersonenhaushalt und hat keine Kinder.

5 Ergebnisse

Die Forschungsfrage *Wie gestalten Erwerbstätige mit einer Beeinträchtigung ihre Teilnahme an erwerbsbezogener Bildung und Erwerbstätigkeit?* wurde anhand des in Kapitel 4 geschilderten Vorgehens empirisch untersucht. Die Ergebnisse werden in diesem Kapitel vorgestellt, indem zuerst die einzelnen Kategorien mit ihren Eigenschaften und Dimensionen beschrieben werden. Danach wird ihr Zusammenspiel mit der Kernkategorie erläutert und zum Schluss das gegenstandsverankerte Modell präsentiert. Beim Beschreiben der Ergebnisse wird das Ziel verfolgt, die interviewten Personen bzw. ihre Interviewausschnitte möglichst für sich selbst sprechen zu lassen. Die verwendeten Zitate können sich zum Teil wiederholen, da sie vielschichtig sind und durch die Interpretation unterschiedliche Aspekte deutlich wurden, deren Hervorhebung sich in verschiedenen Kategorien niedergeschlagen hat.

5.1 Zugänge erhalten und verschaffen

Die ersten beiden Kategorien beziehen sich auf den Zugang zu erwerbsbezogener Bildung und Erwerbstätigkeit. *Unterstützungsstrukturen* (z. B. Nachteilsausgleich, Jobcoaching, Hilfsmittel, finanzielle Unterstützung der IV) regulieren den Zugang zu erwerbsbezogener Bildung und Erwerbstätigkeit darüber, dass sie beispielsweise Abschlüsse ermöglichen, die als Zugangsvoraussetzung gelten. *Schlüsselpersonen* (in Form von Kontakten, Beziehungen und Netzwerken) regulieren Zugänge darüber, dass sie Stellenangebote vermitteln oder die Teilnahme an erwerbsbezogener Bildung ermöglichen (z. B. Vorgesetzte). Beide Kategorien werden nun nacheinander im Detail vorgestellt.

5.1.1 Unterstützungsstrukturen

In den Interviews werden von den Befragten im Zusammenhang mit erwerbsbezogener Bildung sowie Erwerbstätigkeit bestimmte Hilfsmittel, Unterstützungsangebote oder -dienstleistungen thematisiert. Diese scheinen im Hinblick auf die Zugangsmöglichkeiten entscheidend, da durch sie bzw. mit ihnen gewisse Voraussetzungen erworben werden können, die für den Zugang zu verschiedenen Formen erwerbsbezogener Bildung oder Erwerbstätigkeit essenziell und in unterschiedlichen Ausprägungen nutzbar sind. Diese Zwecke stellten sich als Eigenschaften einer Kategorie heraus, deren gemeinsamer Nenner mit *Unterstützungsstrukturen* bezeichnet wurde und die im Folgenden anhand von Interviewziten vorgestellt werden. Eine erste Übersicht über die Eigenschaften der Kategorie ist der Tabelle 2 zu entnehmen:

Tabelle 2: Eigenschaften der Kategorie „Unterstützungsstrukturen“

Kategorie	Eigenschaften
Unterstützungsstrukturen	für Regelschulabschluss: Nachteilsausgleich und integrative Förderung; Klassenwiederholung und Privatunterricht, ...
	für Erstausbildung: Lehrjahrwiederholung; Beratung von Fachpersonen bzw. Fachstellen; Nachteilsausgleich und inklusive Ausbildungsangebote, ...
	für Übergang von Erstausbildung in Erwerbstätigkeit und für Erwerbstätigkeit: Jobcoaching, Arbeitsversuch und Brückenarbeitsplatz; finanzielle Unterstützung; barrierefreie Arbeits- und Rahmenbedingungen, Hilfsmittel und Assistenz, ...

5.1.1.1 Für Regelschulabschluss

Der erste Einsatz von Unterstützungsstrukturen kommt beim Besuch der obligatorischen Schule bzw. beim Absolvieren eines Regelschulabschlusses zum Tragen. Der obligatorische Schulbesuch gehört zwar nicht zur erwerbsbezogenen Bildung, da er nicht auf Erwerbstätigkeit ausgerichtete Lern- und Bildungsprozesse umfasst und Menschen nicht direkt für Erwerbstätigkeit befähigt. Ein Regelschulabschluss kann allerdings als wesentliche Voraussetzung für eine weiterführende Schule oder eine berufliche Grundbildung betrachtet werden (s. Abschnitt 3.1 bzw. 3.2), was sich auch in dessen Thematisierung in den Interviews zeigt. Daher sind die Unterstützungsstrukturen für die Ermöglichung eines Regelschulabschlusses hier zentral.

Nachteilsausgleich und integrative Förderung

Die Regelschule besuchen zu können, war jedoch nicht für alle interviewten Personen selbstverständlich. So erzählt beispielsweise Herr L.:

Also eben, einerseits ist das wirklich toll gewesen, dass ich überhaupt von Anfang an in die Regelschule gehen konnte oder den normalen Kindergarten. Dank Unterstützung von Institutionen, die auch Fachpersonen entlastet haben, bei Exkursionen, das ist zum Beispiel sozusagen mal ein Nachteilsausgleich gewesen, um auch Fachpersonen, eben Lehrer, Kindergarten und so weiter zu entlasten. Damit ich aber auch den ganz normalen Weg gehen konnte. Und in dem Sinn Nachteilsausgleich ist halt gewesen, dass ich länger Zeit gehabt habe bei Prüfungen. Also ich bin topgescheit, aber durch meine Behinderung bin ich halt sehr langsam und brauche mehr Zeit, um zu überlegen, um etwas niederzuschreiben, ja. Genau. Und das ist zum Glück überall möglich gewesen, den Nachteilsausgleich zu beantragen, sowohl während der Ausbildung als auch dann bei den Lehrabschlussprüfungen. Ich kann mich glücklich schätzen, dass ich eigentlich so eine leichte Form von Cerebralparese habe und das ziemlich gut so gegangen ist. – Herr L., Z. 296–308

Herr L. spricht davon, dass er „[d]ank Unterstützung von Institutionen“ und des Nachteilsausgleichs (NAG) „in die Regelschule gehen konnte oder den normalen Kindergarten“ besuchen konnte. Auch während der Ausbildung und der Lehrabschlussprüfungen konnte er NAG beantragen und hat diesen wahrscheinlich auch erhalten. Der von ihm genutzte Begriff „beantragen“ weist darauf hin, dass Herr L. die Abläufe kennt, aber diese möglicherweise nicht selbst übernommen hat, da er eine passive Formulierung verwendet. Dass die Anträge unterstützt wurden, kann daraus geschlossen werden,

dass Herr L. die Lehre erfolgreich abgeschlossen hat und eine Ablehnung der Anträge wahrscheinlich thematisiert worden wäre. Dabei betont er, dass die Antragstellung für den NAG „zum Glück überall möglich gewesen“ sei, und bewertet dies rückblickend als positiv: Das sei „wirklich toll gewesen“ bzw. „ziemlich gut so gegangen“. Auch kann Herr L. sich über eine „leichte Form“ der Beeinträchtigung „glücklich schätzen“, was er auch für das Gelingen seiner Abschlüsse mitverantwortlich macht. Seine Formulierungen deuten darauf hin, dass solch ein Werdegang für Herrn L. nicht selbstverständlich zu sein scheint und er sich außerdem bewusst ist, dass er aufgrund seiner Beeinträchtigung gewissen strukturellen Bedingungen unterworfen ist. Die Gestaltung dieser Bedingungen liegt nicht in seinen Handlungsmöglichkeiten; lediglich die leichte Form der Beeinträchtigung kann er *beitragen*, aber auch auf diese hat er keinen Einfluss, was eine Mischung aus Willkür (nicht alle erhalten den NAG, den sie beantragen) und Diskriminierung (bei leichten Beeinträchtigungen bestehen bessere Chancen) offenlegt. Interessant ist außerdem, dass „sozusagen einmal ein Nachteilsausgleich gewesen“ sei, dass Fachpersonen bei Exkursionen „entlastet“ wurden, Herr L. bzw. seine Anwesenheit also eine Belastung für diese darstellte.

Andere Befragte haben mithilfe von heilpädagogischem Förderunterricht bzw. integrativer Förderung oder heilpädagogischer Begleitung durch eine schulische Heilpädagogin oder einen schulischen Heilpädagogen (SHP) ihren obligatorischen oder weiterführenden Schulabschluss gemacht. Diese dienen wie oben beschrieben als Voraussetzung für berufliche Grundbildung oder Hochschulbildung. In einem Zitat von Frau K. wird die Unterstützung durch eine SHP thematisiert; dabei wird exemplarisch ein Spannungsfeld bei der Nutzung von Unterstützungsstrukturen deutlich:

Und die einzige Person, die mich unterstützt hat in diesem Prozess, war meine damalige Heilpädagogin, die/Ich bin integriert in die Schule und hatte so eine heilpädagogische Begleitung, die mir immer ein Dorn im Auge war. Aber dazumal hat sie mir genutzt, weil sie war eben die Einzige, die an meine Pläne geglaubt hat. Und sie hat mir dann eigentlich geholfen, eine Praktikumsstelle zu bekommen. – Frau K., Z. 53–58

Die institutionalisierte Form der persönlichen Unterstützung in Form der damaligen Heilpädagogin wird zum einen als hilfreich und nützlich dargestellt. Die Heilpädagogin ist zudem ein Beispiel für die Überlappung von Unterstützungsstruktur (SHP) und Schlüsselperson (Praktikum), da sie als „*einzigste*“ an Frau K. und ihre Pläne geglaubt und ihr geholfen habe, wenn niemand sonst sie unterstützen und für sie eintreten konnte oder wollte. Zum anderen ist diese Person, „so eine heilpädagogische Begleitung, [...] ein Dorn im Auge“. Diese Beschreibung zeigt, dass sie von Frau K. als eine unerwünschte, lästige oder gar schmerzhaft Unnötigkeit wahrgenommen wurde; denn die Heilpädagogin, so kann interpretiert werden, macht die Beeinträchtigung (zusätzlich oder erst) für andere sichtbar und erzeugt Differenz (s. Kapitel 6, Diskussion). Im integrativen Setting ist anstelle der Klassenlehrperson oftmals die/der SHP für die „Berufswahlvorbereitung“ zuständig (Schellenberg et al., 2022, S. 501). Aus der Textstelle (und auch nicht aus dem restlichen Interview mit Frau K.) wird allerdings nicht eindeutig ersichtlich, ob Frau K. ungefragt Hilfe bei der Praktikumsuche erhal-

ten hat, was sie als bevormundend erlebt haben könnte; dies könnte die ambivalente Haltung gegenüber der Fachperson zusätzlich erklären. Sie könnte die Heilpädagogin auch von sich aus beigezogen und um Unterstützung gebeten, sich diese also zunutze gemacht und für ihre Zwecke instrumentalisiert haben, was die Formulierung „*damals hat sie mir genutzt*“ nahelegen könnte.

Klassenwiederholungen und Privatunterricht

An den Beispielen von Herrn L. und Frau K. wird ersichtlich, dass institutionalisierte Unterstützungsstrukturen (hier in Form von NAG und SHP) den Besuch der Regelschule begleiten und daran anschließende erwerbsbezogene Bildung ermöglichen. Die Unterstützungsstrukturen können aber auch privat erbracht werden, wie das Beispiel von Frau O. zeigt. Frau O. hatte – im Gegensatz zu Frau K. oder Herrn L. – hingegen keine heilpädagogische Unterstützung und auch NAG thematisiert sie nicht im Interview:

Dann WAR ich einen Teil von meiner GRUNDAUSBILDUNG, war ich in der Rudolf-Steiner-Schule, und, bis zum 10. SCHULJAHR. [...] Was ich vielleicht HINZUFÜGEN muss, ich bin/oder ich habe ADHS, das heißt, und bin dazu relativ INTELLIGENT, das heißt, ich bin relativ SCHNELL unterfordert (lacht) oder mich langweilen, REGELMÄSSIGE Tätigkeiten, SEHR schnell, oder wenn mich etwas NICHT PACKT, dann schaffe ich es nicht, die Leistung zu erbringen, die ich sollte, und das war sehr eindrücklich zu sehen, weil ich einfach in meinen ersten ZEHN SCHULJAHREN, war ich eine sehr schlechte Schülerin, ich habe es KNAPP geschafft, ich habe sogar noch einmal WIEDERHOLT. – Frau O., Z. 21–36

Wie Frau O. beschreibt, war für sie die Schulzeit eine Herausforderung. So sei sie „*eine sehr schlechte Schülerin*“ gewesen, was sie damit erklärt, dass sie aufgrund ihrer ADHS-Diagnose bei geringem Interesse („*wenn mich etwas NICHT PACKT*“) nicht in der Lage gewesen sei, „*die Leistung zu erbringen*“, welche von ihr verlangt wurde. Anstelle von individueller Förderung oder nachteilsausgleichenden Maßnahmen nutzt Frau O. die Möglichkeit einer Klassenwiederholung („*ich habe sogar noch einmal WIEDERHOLT*“). Diese Maßnahme, mit welcher bessere schulische Leistungen durch das Aufholen eines Lernrückstandes erreicht werden sollten, wird gegenwärtig aufgrund der geringen Wirksamkeit jedoch nur noch in Ausnahmefällen angeordnet (Bless, 2017; Goos et al., 2021). Der Regelschulabschluss ist Frau O. dann auch nicht aufgrund der Repetition eines Schuljahres gelungen, sondern scheint schließlich durch den Besuch einer Privatschule („*Rudolf-Steiner-Schule [...] bis zum 10. SCHULJAHR*“) erlangt worden zu sein. Wie diese beiden Maßnahmen – sowohl die Klassenwiederholung als auch der Besuch einer Privatschule – in die Wege geleitet und von Frau O. genutzt wurden oder wer Frau O. auf die Idee gebracht hat, eine Klasse zu wiederholen oder eine Privatschule zu besuchen, wird jedoch aus dem restlichen Interview nicht ersichtlich. Allerdings machen mehrere andere Stellen des Gesprächs deutlich, dass Frau O. eine enge Beziehung zu ihren Eltern hatte, welche sie unterstützt haben. So kann vermutet werden, dass diese den Besuch der Privatschule organisiert und finanziert haben. Fast eine identische schulische Situation schildert Herr J.:

Also ich habe so die ganzen [schulpsychologischen Abklärungen] und so das habe ich alles gemacht, das war immer wieder gleicher Outcome, wenn ich interessiert bin, dann ist gut, wenn ich nicht interessiert bin, ist nicht gut. Oder dann konnte ich es wirklich ganz schlecht. Ähm und das hat sich dann bisschen so durchgezogen, ich habe dann irgendwann ähm ich war im Internat ähm freiwillig (lacht) [...] es war sensationell, die Schule da, das war so ein International (College?) ähm kleine Klassen, Lehrer waren wirklich so, dass sie geschaut haben, dass einem wirklich das Zeugs/also die haben Prüfungen so oft gemacht, bis man es gecheckt hat oder. [...] die haben sich ja auch immer wirklich die Zeit genommen und haben das einem immer wieder, ja, gezeigt ähm und da war es eigentlich einiges besser oder, oder ging es einfacher. – Herr J., Z. 35–54

Auch für Herrn J. war die Schulzeit eine Herausforderung, die er ebenfalls damit erklärt (bzw. ihm als Ergebnis der schulpsychologischen Abklärung dahingehend erklärt wurde), dass er bei geringem Interesse keine guten schulischen Leistungen erbringen konnte („*wenn ich nicht interessiert bin, ist nicht gut*“). Er macht damit eine indirekte Anspielung auf die gleiche Beeinträchtigung, wie sie bei Frau O. diagnostiziert wurde (ADHS). Auch Herr J. erzählt von einer Klassenwiederholung und dem Besuch einer Privatschule („*International College*“). Mit diesen Maßnahmen gelang es ihm, die obligatorische Schulzeit mit einem Regelschulabschluss zu absolvieren und zu verhindern, in das Leistungsniveau mit Grundansprüchen abzusinken. Auch hier kann angenommen werden, dass die Eltern diesen Schulbesuch organisiert und finanziert haben. Ähnlich wie Herr J. hat Herr C. ein privates Gymnasium (internationales Internat, Z. 33) besucht, um einen Schulabschluss auf Sekundarstufe II zu erreichen. Herr C. thematisiert allerdings die Schulzeit nicht direkt im Interview; daher kann nur spekuliert werden, dass ein Besuch eines öffentlichen Gymnasiums aufgrund der schulischen Leistungen für ihn nicht möglich gewesen war und die Eltern dort als Unterstützungsstruktur eingespungen sind.

Diese drei dargestellten Beispiele zeigen, dass die *Klassenwiederholungen*, aber vor allem auch der *Besuch einer Privatschule* als Elemente der Unterstützungsstruktur für das Erreichen eines Regelschulabschlusses identifiziert werden können. Diese waren höchstwahrscheinlich durch organisationale und finanzielle Unterstützung der Eltern (und die schulischen Gegebenheiten) nutzbar und verhinderten möglicherweise eine Zuweisung an eine Sonderschule und damit einen Sonderschulabschluss; bzw. erlaubten sie einen Schulabschluss auf einem höheren Leistungsniveau, als es in einer öffentlichen Schule realisierbar gewesen wäre, da sie im letzten Teil der Schulzeit absolviert wurden.

5.1.1.2 Für Erstausbildung

Mit einem Regelschulabschluss oder einem Abschluss auf einem höheren Leistungsniveau werden wesentliche Voraussetzungen für die Erstausbildung geschaffen, für das Finden einer Lehrstelle oder die Aufnahme an einer Hochschule (s. Kapitel 3, Forschungsstand). Für die Erstausbildung werden dann entweder keine Unterstützungsstrukturen mehr genutzt oder ähnliche wie bereits in der Regelschule.

Keine Unterstützungsstrukturen oder Lehrjahrwiederholung

Bei Herrn E. und Herrn B. wurden im Interview selbst keine Unterstützungsstrukturen genannt; die Beeinträchtigung (jeweils LRS) wird erst nach dem Interview, beim Fragebogen, zum Thema. Gemäß Notiz im Postskriptum erhielten wohl beide integrative Förderung in der Schule. Während der Lehre (jeweils Landschaftsgärtner) haben jedoch beide keinen NAG genutzt, weil dies nicht notwendig erschien (*„war kein Problem mehr“*). Demnach wurden bei Herrn E. und Herrn B. keine Unterstützungsstrukturen thematisiert, weil diese während der Schulzeit möglicherweise selbstverständlich scheinen. Während der Erstausbildung waren dann keine vorhanden und wahrscheinlich auch nicht von ihnen gewünscht; dementsprechend wurden auch keine eingefordert. Im Unterschied dazu wäre Frau S. vielleicht über die Gelegenheit zur Beantragung von Unterstützungsstrukturen während der Lehrzeit froh gewesen, was aber nicht möglich war, weil sie erst mit 23 Jahren eine Diagnose erhielt, wie sie erst nach dem Interview erzählte und von der Interviewerin so im Postskriptum notiert wurde: *Die Person hat eine ADHS, welche erst mit 23 Jahren diagnostiziert wurde. Sie hat nie einen Nachteilsausgleich oder Unterstützung erhalten. Die Schule sei ihr immer schwergefallen und ein Lehrjahr hat sie wiederholt.* Hier bildet die Wiederholung eines Lehrjahrs eine Unterstützungsmaßnahme für das Erlangen eines erwerbsbezogenen Bildungsabschlusses. Im Endeffekt scheint diese Maßnahme – anders als bei der Repetition der Schuljahre von Frau O. und Herrn J. – wirksam gewesen zu sein, da Frau S. die Lehre schließlich abgeschlossen hat. Die Wiederholung deutet aber auch darauf hin, dass Frau S. Schwierigkeiten hatte; doch da ihre ADHS-Diagnose erst nach dem Lehrabschluss erfolgte, konnte sie bis dahin auch keinen NAG oder anderweitige Unterstützung einfordern, was das Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma unterstreicht. Keine Unterstützung in der Schulzeit – trotz Schwierigkeiten, aber ohne Diagnose – schildert auch Herr T. Bei ihm wurde die Diagnose ebenfalls erst im Erwachsenenalter gestellt (mit ca. 28 Jahren, so im Postskriptum notiert):

Ja, bei mir war es so. Schulisch und ausbildungsmäßig hat es sehr gehapert. Weil ich hatte relativ auch eine mühsame Jugend. Und war zum Teil auch wie nicht fähig, das, Ausbildungen und alles Mögliche, alleine auf mich zu nehmen. Und hatte wie keine Unterstützung früher. Aber ja, ich habe mehrere Praktikums gemacht und einfach ausprobiert, was ich möchte. Und ja, so Weiterbildung habe ich an sich keine gemacht. Ausbildung habe ich zweimal angefangen, als Coiffeur. Aber es hat mir dann irgendwie auch nicht gefallen. Und bis jetzt bin ich halt wie ohne Ausbildung. – Herr T., Z. 22–29

Bei Herrn T. hat es also *„schulisch“* und *„ausbildungsmäßig“* *„sehr gehapert“*; es hat also an etwas gefehlt, gemangelt oder ist nicht rund gelaufen, sodass es um Schule und Ausbildung bei ihm schlecht bestellt war. Herr T. erklärt sich diesen Umstand damit, dass er *„nicht fähig“* war, *„Ausbildungen und alles Mögliche, alleine auf[sich] zu nehmen“*, was aber anscheinend die Anforderung bzw. Erwartung an ihn war. Er beschreibt, dass er *„keine Unterstützung früher“* hatte; es waren also keine Unterstützungsstrukturen wie etwa NAG, heilpädagogische Begleitung oder Förderung, Privatschule oder Klassenwiederholung für ihn vorhanden oder nutzbar. Dadurch, dass diese als fehlend relevant gesetzt werden, liegt die Vermutung nahe, dass Herr T. sie sich jedoch gewünscht und eine

Ausbildung abgeschlossen hätte, wenn er sie hätte nutzen können. Dazu hätten die schulischen Probleme jedoch schulpsychologisch abgeklärt werden müssen, was allenfalls aufgrund der fehlenden Unterstützung oder mangelnden Betreuung seitens Bezugspersonen nicht möglich – aber vielleicht auch gar nicht gewünscht – war.

Beratung von Fachpersonen bzw. Fachstellen

Als direkten Kontrast dazu gibt es Personen, die so eng betreut werden, dass sie ihre Entscheidungen absprechen müssen und nicht allein treffen können, wie bei Frau A.:

Ähm also es war so, dass ich eigentlich immer (lacht) das Ziel hatte, Lehrerin zu werden. Und ähm ich war dann auch schnuppern mal äh als Lehrerin selbst äh so ein Tag und dann als Kindergärtnerin noch. Und es ist ja so, ich habe eine Seheinschränkung. Und sowohl die Lehrperson wie auch die Kindergärtnerin, die mich dann begleitet haben, haben gemeint, das würde schon gehen, zumindest im Teamteaching auf jeden Fall. Und ähm dann war aber die IV nicht dieser Meinung, dass das so ist (lacht) und dann wird x Negativbeispiele gebracht, dass ich/also es war in der neunten Klasse und sie haben gesagt, dass sie das nicht unterstützen würden. – Frau A., Z. 10–18

Frau A. nutzte bei der Wahl der Erstausbildung Beratung von Fachpersonen bzw. Fachstellen („die IV“). Dabei ist nicht eindeutig bestimmbar, ob Frau A. diese Beratung gewünscht hat oder ob diese von Bezugspersonen beantragt wurde. Es wirkt allerdings in ihrer Schilderung so, als hätte sich die beratende Fachperson von selbst und ungefragt eingeschaltet. Den Wunsch von Frau A., Lehrerin zu werden, erkundet sie beim „Schnuppern“ und erhält dort positive Rückmeldungen („das würde schon gehen“), aber die IV-Berufsberatung ist anderer Meinung und bringt unzählige Beispiele („x Negativbeispiele“), warum diese Ausbildung nicht infrage komme bzw. dass diese von ihnen nicht unterstützt werden würde (mehr dazu in Abschnitt 3.1.2 bzw. 5.3.2 und 6.3.2). Dass Empfehlungen der Fachpersonen direkt mit Unterstützungsleistungen verknüpft sind, schränkt die Wahlfreiheit und die Möglichkeiten von Frau A. deutlich ein. Will sie (nach wie vor) Unterstützung erhalten, muss sie die Empfehlungen annehmen bzw. das Abzusehen akzeptieren. Wie bei Frau A. war auch bei Frau K. die IV-Berufsberatung involviert:

Und eben aufgrund von meiner Sehbehinderung hat man mir einfach gesagt: ‚Ja, mache das KV oder mache (das Gymi? #00:01:11–7#).‘ Das waren eigentlich so diese Optionen. Und ich wollte (das Gymi? #00:01:16–1#) nicht machen, weil ich nicht weiter in die Schule wollte. Und das KV wollte ich nicht machen, weil es mich nicht interessiert. Und nachher war es so/Ich habe halt eine rebellische Art und einfach wenn man mir gesagt hat, was ich zu tun habe, habe ich es erst recht nicht gemacht. [...] Und vielleicht um dort auch noch zu sagen, ich habe, eben, die IV-Beraterin und auch das ganze Umfeld hat eben gesagt, ‚Ja, du musst das und das machen‘ und ‚Nur dann bekommen Sie Unterstützung‘. Und ich wollte das ja eben nicht. – Frau K., Z. 19–26, 50–53

Anders als bei Frau A. wird Frau K. jedoch nicht von einem Berufswunsch abgeraten, sondern ihr werden zwei Optionen vorgeschlagen („mache das KV oder mache das Gymi“), die Frau K. allerdings zum einen nicht interessieren, zum anderen von ihr aus

Prinzip abgelehnt werden. Hier wird deutlich, dass die Beratung nicht erwünscht ist und wahrscheinlich von Frau K. nicht selbst aufgesucht, sondern ihr eher auferlegt wurde. Gegen diese fremdbestimmte und aufgezwungene Form der Unterstützung lehnt sie sich daher auf („*ich habe halt eine rebellische Art*“). Die Empfehlung der IV wird durch die Meinung des sozialen Umfelds verstärkt, was in der Formulierung deutlich wird, bei der zuerst das duzende Umfeld zitiert wird („*du musst das und das machen*“) und dann die siezende IV („*nur dann bekommen Sie Unterstützung*“). Die Verbindung von Empfehlung und finanzieller Unterstützung erhält zudem mit dieser Nachahmung im Befehlston einen kritischen Beiklang. Anders ist das bei Herrn L., der ebenfalls vom Berufswahlprozess mit der IV-Berufsberatung berichtet:

Die IV ist da auch involviert gewesen, IV-Berufsberatung. Eigentlich schon von Anfang an und dann habe ich so einen Ablauf gemacht, wo mir dann so ein paar Bildchen gezeigt worden sind, mit so Tätigkeiten, und der Stapel, den ich nicht machen konnte, war viel größer als der Stapel, der infrage kommen würde, der mich interessieren würde, und irgendwie schlussendlich ist dann für mich klar gewesen, es wird der Beruf Kaufmann werden. Also eben ein Bürojob im Sitzen. [...] und dort habe ich aber die ganz normale EFZ B Profil Lehre machen können mit Nachteilsausgleich und halt vom Sport bin ich dispensiert worden. – Herr L., Z. 13–22

Wie am Beispiel des Bilderstapels in den Ausführungen von Herrn L. deutlich wird, hatte er zwar auch geringere Auswahlmöglichkeiten, da der Stapel mit den Tätigkeiten, die nicht infrage kamen, „*viel größer als der Stapel, der infrage kommen würde*“ gewesen sei. Aus diesen reduzierten Optionen scheint er jedoch eine Auswahl getroffen zu haben, mit welcher er zufrieden war; zumindest zweifelte er nicht daran, ob es die richtige Entscheidung war („*irgendwie schlussendlich ist dann für mich klar gewesen*“), auch wenn er den Prozess nicht mehr genau rekonstruieren kann und zudem seine Mutter und der Berufsberater eine starke Rolle eingenommen haben (Z. 138–143, später im Interview). Die IV-Berufsberatung als Unterstützungsstruktur scheint zwar auch hier, ähnlich wie bei Frau K., ungefragt und „*von Anfang an*“ vorhanden sowie selbstverständlich nutzbar. In den Erzählungen von Herrn L. tritt die IV-Berufsberatung jedoch weniger als Instanz auf, die ihre Meinung aufzwingt, sondern als partnerschaftliche Kooperation, die alle Beteiligten involviert. Die Empfehlung der Beratung wird entsprechend angenommen und umgesetzt.

Nachteilsausgleich und inklusive Ausbildungsangebote

Für den Lehrabschluss nutzte Herr L. weitere Unterstützungsstrukturen wie NAG und Sportdispens; allerdings thematisiert er auch hier nicht klar, wie diese aktiviert wurden. Eine weitere Unterstützungsstruktur bei der Berufswahl, bei der aus dem Interview nicht evident wird, wie sie nutzbar gemacht wurde (und wie die Berufsberatung der IV selbstverständlich zur Verfügung zu stehen scheint), wird von Herrn F. genannt:

Nach der Schulzeit habe ich noch nicht gewusst, wohin ich will. Ob ich eher so Informatiker werden möchte, so ein bisschen am Computer herumbasteln, oder lieber am Mensch herumbasteln (lacht). [...] Und dann durfte ich in ein/ein Jahr wie sozusagen schnuppern

in beiden Berufen. Also, das ist so wie eine/nochmals ein Jahr Schule gewesen, oder, so für Erwachsenenbildung. Und dort hat man Informatikgrundkenntnisse kennengelernt. Und schon ein bisschen Anatomieunterricht gehabt und so basic skills für Massagen. – Herr F., Z. 200–208

Herr F. ist einer der wenigen, die im Interview überhaupt nicht von der Schulzeit, lediglich von der Zeit danach sprechen. Bei ihm kann daher auch nichts über die Unterstützungsstrukturen zum Absolvieren eines Regelschulabschlusses erfahren und ein Sonderschulabschluss nicht ausgeschlossen werden. Er besucht eine Art Berufswahl-Vorbereitungsjahr (*„nochmals ein Jahr Schule, [...] für Erwachsenenbildung“*), in dem er die Möglichkeit hat, *„ein Jahr wie sozusagen [zu] schnuppern in beiden Berufen“*, die ihn interessieren. Dieses Vorbereitungsjahr scheint demnach stark individualisiert und eng begleitet gewesen zu sein, wobei unklar bleibt, wie es organisiert und finanziert war. Möglicherweise wurde die Berufswahl von einer Institution oder Organisation unterstützt und wahrscheinlich hat auch hier eine IV-Berufsberatung stattgefunden. Die Erstausbildung (schulische berufliche Grundausbildung) wurde dann in einem inklusiven (*„gemischt[en]“*) Setting absolviert:

Das war in einer Schule gewesen, die gemischt gewesen ist. Also Menschen mit Sehbehinderung und Menschen ohne Sehbehinderung, oder. – Herr F., Z. 182–184

Das Vorbereitungsjahr und dieses inklusive Ausbildungsangebot können ebenfalls als Unterstützungsstrukturen kategorisiert werden, da sie für Herrn F. eine Erstausbildung ermöglichen. Eine weitere Eigenschaft von Unterstützungsstrukturen ist nämlich nach der Ermöglichung eines Regelschulabschlusses die Förderung einer Erstausbildung. Für ihre Erstausbildung in Form eines Studiums bezieht Frau A. beispielsweise finanzielle Unterstützung (*„Sackgeld“* der IV, Z. 294–299) und die Verlängerung des Studiums (Z. 308–314) als NAG bzw. Unterstützungsstruktur. Außerdem wurden für sie die Anpassungskosten für Unterlagen und Dokumente der Erstausbildung von einer Fachstelle übernommen. Bei Frau O. kam zur finanziellen Unterstützung in Form eines Stipendiums für die schulische berufliche Grundausbildung dazu, dass ihr eine Fachperson der Schule (Mentor) beratend und unterstützend zur Seite stand, die sie *„HEUTE NOCH begleitet“* (Z. 104–105).

Wie anhand der geschilderten Beispiele deutlich wird, konnten verschiedene Unterstützungsstrukturen identifiziert werden. Für den Regelschulabschluss und die Erstausbildung werden verschiedenste Unterstützungsstrukturen genutzt, beispielsweise in Form von integrativer Förderung, heilpädagogischer Unterstützung, Nachteilsausgleich, finanzieller Unterstützung oder – insbesondere beim Übergang von der Schule in die Erstausbildung – in Form von beratenden Fachpersonen, wie hier am Beispiel der IV-Berufsberatung oder der SHP gezeigt wurde. Diese Strukturen scheinen bei den meisten befragten Personen grundsätzlich und selbstverständlich vorhanden sowie nutzbar zu sein. Es wird in den Interviews allerdings nicht oder nur indirekt ersichtlich, wie diese organisiert, beantragt, finanziert, in die Wege geleitet usw. wurden. Daher liegt die Vermutung nahe, dass sie von Bezugspersonen wie Eltern oder Lehrpersonen

aktiviert wurden. Einige Personen erwähnen keine Unterstützungsstrukturen im Interview und präzisieren teilweise im Nachgespräch, dass sie diese nur für eine bestimmte Zeit genutzt haben. Das könnte bedeuten, dass die Unterstützung so selbstverständlich war, dass sie gar nicht als solche wahrgenommen wurde – oder dass keine Unterstützungsstrukturen vorhanden, aber vielleicht auch keine gewünscht waren. Dies wird insbesondere am Beispiel einer Person deutlich, die betont, dass keine Unterstützung vorhanden oder nutzbar war. Dadurch, dass diese als fehlend relevant gesetzt wird, kann indessen vermutet werden, dass sie eigentlich gewünscht war.

5.1.1.3 Für Übergang von Erstausbildung in Erwerbstätigkeit und für Erwerbstätigkeit

Beim Übergang von der Erstausbildung in die Erwerbstätigkeit und das weitere Erwerbsleben wurden in den Interviews ebenfalls verschiedenste Unterstützungsstrukturen thematisiert, z. B. das Jobcoaching, finanzielle Unterstützung oder digitale Hilfsmittel.

Jobcoaching, Arbeitsversuch und Brückenarbeitsplatz

Herr L. erzählt beispielsweise vom Jobcoaching, einem Arbeitsversuch sowie einem Brückenarbeitsplatz:

Ich habe einen Job Coach [...] und der hat mich [nach Abschluss der Lehre]³⁶ begleitet. Dann anschließend ist es um einen Arbeitsversuch gegangen, IV-Arbeitsversuch, dort ist abgeklärt worden, ob ich überhaupt fähig wäre, so im ersten Arbeitsmarkt zu arbeiten, und der ist eben sechs Monate gegangen. [...] Und dann bin ich dann auf [ehemalige Arbeitgeberin] gekommen, [vor zwei Jahren], und habe dort die Arbeitsstelle bekommen auch wieder in der Administration. Aber es ist ein sogenannter Brückenarbeitsplatz gewesen, der dazu dient, eben die Brücke zu schlagen zwischen so zweitem Arbeitsmarkt und erstem Arbeitsmarkt, dass man vorbereitet wird auf was dann kommt im ersten Arbeitsmarkt, weil eben die Lehre und so ist alles so eher im geschützten Rahmen gewesen. – Herr L., Z. 30–42

Gleichzeitig wird auch nochmals deutlich, dass Herr L. die Lehre (Erstausbildung) in einem „geschützten Rahmen“ absolviert hat; an anderer Stelle bezeichnet er den Lehrbetrieb als „soziale[n] Verein“ (Herr L., Z. 19). Interessant ist am Beispiel des hier genannten „IV-Arbeitsversuchs“, dass es sich dabei um eine Abklärung durch Dritte handelt, die beurteilen, ob Herr L. fähig ist, im ersten Arbeitsmarkt zu arbeiten – und nicht umgekehrt, dass Arbeitsplätze geprüft werden, um ihre Barrierefreiheit zu garantieren. Der „Brückenarbeitsplatz“ von Herrn L. könnte als solche barrierefreie Arbeitsstelle und damit als Unterstützungsstruktur gelten. Herr L. erzählt ferner im späteren Verlauf des Interviews, eine IV-Rente (als finanzielle Unterstützung) zu beziehen, weshalb das Arbeitspensum der gesuchten Stelle jedoch nicht zu hoch sein darf (Herr L.,

36 Dies ist ein Beispiel dafür, wie die Anonymisierung vorgenommen wurde; hier hat die Person eine Zeitdauer genannt, die sehr spezifisch ist und Rückschlüsse auf die Person ermöglichen würde. Daher wurde die Textstelle mit einer beschreibenden Formulierung ersetzt, welche den inhaltlich relevanten Aspekt aufnimmt, aber verallgemeinernd umschreibt. Die eckigen Klammern symbolisieren diese Ersetzung, wie es beim Zitieren von Textstellen aus der Literatur üblich ist, ebenso bei den Auslassungen.

Z. 54–56).³⁷ Außerdem kommt Herr L. erneut auf das Jobcoaching zu sprechen, welches zum Zeitpunkt des Interviews dem Ende zugeht:

[...] das ändert jetzt per Ende [Monat]. Weil wir gesagt haben: ‚Ja, der Herr [L.] kann sich jetzt selber bewerben, hat jetzt das ganze Know-how‘, und ich habe dann auch selber sagen müssen, ja, der Job Coach hat mich super begleitet und sein Fachwissen weitergegeben, und es ist aber langsam nicht mehr zielführend. Und darum, ja, haben wir dann gesagt, ja, dann beenden wir es per dann, weil die IV tut ja auch nur für eine bestimmte Zeit etwas gutschreiben und wenn man dann merkt, ah es ist nicht mehr zielführend, dann ja, dann beendet man so etwas. Und ich finde das auch gut, weil ich habe immer gewusst, irgendwann muss ich wieder auf, sozusagen auf eigenen Beinen stehen, in diesem Bereich. – Herr L., Z. 210–218

Begründet wird das Beenden der Unterstützungsmaßnahme damit, dass sie „nicht mehr zielführend“ sei, weil Herr L. nun das Wissen und die Fähigkeiten („das ganze Know-how“) habe, um sich „jetzt selber [zu] bewerben“. Allerdings wird damit unter den Teppich gekehrt, dass Herr L. mit dem Jobcoaching keine neue Arbeitsstelle gefunden hat und damit eine wesentliche Unterstützungsstruktur wie auch Schlüsselperson (s. Abschnitt 5.1.2) aufgibt, obwohl er eigentlich sein Ziel noch nicht erreicht hat und noch Anspruch darauf hätte. Bemerkenswert ist hier auch, dass Herr L. von sich in der dritten Person und direkter Rede spricht, was darauf hindeutet, dass bei solchen Beschlüssen wahrscheinlich oft eher über ihn als mit ihm gesprochen wird. Die von ihm gewählte Metapher am Ende des Zitats ist zudem etwas ironisch anmutend, da eine Person mit Mobilitätseinschränkung zu sich selbst sagt, dass sie „sozusagen auf eigenen Beinen stehen“, sich also anpassen und für die weitere Stellensuche selbst verantwortlich sein muss. Herr L. scheint das Vorgehen bzw. die Abläufe der IV gut zu kennen („die IV tut ja auch nur für eine bestimmte Zeit etwas gutschreiben“), was für ihn sinnvoll erscheint oder zumindest nicht kritisiert, sondern als logische Selbstverständlichkeit wiederholt wird. Es könnte auch darauf hindeuten, dass er die neu erlangte Selbstständigkeit schätzt.

Wie die Abläufe der IV funktionieren und wie Unterstützung beantragt werden muss, weiß womöglich auch Herr M.:

Und in Amerika hatte ich Mühe mit/Plötzlich Problem mit meinen Augen gehabt. Ich habe ja ein Auge/Ich habe nur noch mit einem Auge gesehen. Das hat eigentlich nichts ausgemacht, das habe ich schon seit [über 20 Jahren] gehabt, aber nachher ist das zweite Auge/Habe ich eine Netzhautablösung gehabt. Und da habe ich/Bin ich sehbehindert gewesen. Ich habe nur noch 40 % gesehen auf dem besseren Auge. Aber habe mit dem immer noch gearbeitet. Und bin nachher auch noch/Bei [vorherige Arbeitgeberin] habe ich auch noch gearbeitet. Und nachher im [15 Jahre später] hat es mich dann dort rausgespült, sowieso. Aber nachher gleichzeitig während der Kündigungsfrist ist meine Sicht noch einmal um 50 % eingebrochen. Habe ich nachher nur noch 20 % gesehen. Und dann habe ich eine Invalidenrente beantragen müssen. Und habe das nachher gemacht, habe diese

37 Kastl (2017, S. 232) macht auf ein Paradox im deutschen Sozialrecht aufmerksam, welches für die Schweiz ebenfalls zutrifft: Menschen mit Behinderungen dürfen ein gewisses Einkommen und Vermögen nicht überschreiten, damit sie finanzielle Unterstützung beanspruchen können, was jedoch zur Folge haben kann, dass weitere Ressourcen für andere Bereiche fehlen.

nachher auch anstandslos bekommen. Und seitdem habe ich nachher einen Verein aufgebaut, der Sehbehinderten, Blinden, den Umgang mit Smartphones beibringt. – Herr M., Z. 65–78

Die Betonung, den IV-Antrag „anstandslos“ bewilligt bekommen zu haben, zeigt, dass auch das Gegenteil, nämlich dass der Antrag abgelehnt wird oder revidiert werden muss, der Fall sein könnte oder gar erwartet wurde. Die finanzielle Unterstützung der IV, hier in Form einer IV-Rente, bildet – wie auch in anderen Interviews deutlich wird – eine zentrale Unterstützungsstruktur.

Finanzielle Unterstützung

Finanzielle Hilfe als Unterstützungsstruktur wird oft und nicht nur im Zusammenhang mit der Erstausbildung thematisiert, sondern auch im späteren Erwerbsleben wie im obigen Beispiel (oder auch von Herrn L., Z. 54–56), manchmal auch in Form eines IV-Taggeldes (Frau A., Z. 299) oder von Hilfslosenentschädigung und Ergänzungsleistungen (Herr F., Z. 175–176). Nebst der IV wird auch die allgemeine Sozialhilfe erwähnt, beispielsweise bei Herrn T., der zum angesprochenen Zeitpunkt noch keine Diagnose bzw. Berührungspunkte mit der IV hatte:

Dort habe ich meistens, den, wie sagt man dem. Von der Ausgleichskasse einen Teil erhalten, dort (unv., laute Gespräche im Hintergrund #00:06:54–4#) relativ wenig verdient habe. Und darum hat dort die Ausgleichskasse, das Sozialamt ausgeholfen. – Herr T., Z. 82–85

Neben der finanziellen Unterstützung vom Staat für den Lebensunterhalt während der Ausbildung bzw. während des Erwerbslebens (bei Teilzeitanstellung aufgrund der Beeinträchtigung) wird von vielen interviewten Personen auch die Finanzierung bzw. finanzielle Unterstützung für Aus- und Weiterbildung durch die Arbeitgebenden als unterstützende Struktur thematisiert (Herr B., Z. 136; Frau N., Z. 139–142; Herr J., Z. 414–421; Herr M., Z. 273; Frau K., Z. 256–258; Frau A., Z. 242–244). Für die Ermöglichung der Teilnahme an erwerbsbezogener Bildung werden Vorgesetzte zusätzlich als Schlüsselpersonen betrachtet (s. Abschnitt 5.1.2).

Barrierefreie Arbeits- und Rahmenbedingungen, Hilfsmittel und Assistenz

Für die Erwerbstätigkeit werden auch förderliche Arbeits- und Rahmenbedingungen zu Unterstützungsstrukturen gezählt. Dazu gehören beispielsweise die Möglichkeit, von zu Hause oder remote arbeiten zu können (Herr C., Z. 138–142; Herr M., Z. 344–347), eine gute Firmenkultur und Arbeitsplatzqualität (Herr C., Z. 365–372) sowie die Bereitstellung von barrierefreien Dokumenten und Softwares durch die Arbeitgebenden (ähnlich auch Frau A., Z. 272–283). Frau K. berichtet beispielsweise, dass sie ohne digitale Geräte „gar nicht arbeiten“ oder „bestehen“ könnte; sie seien „unabdingbar“ für ihre Tätigkeit:

Also ich könnte gar nicht arbeiten, ich könnte gar nicht bestehen im Arbeitsmarkt, wenn es die digitalen Geräte nicht geben würde. [...] Und auch rückblickend weiß ich gar nicht,

wie ich das gemacht habe, weil heutzutage kann ich mir das nicht mehr vorstellen, weil ich heute nicht mehr/ich kann keinen Teil mehr sein ohne diese digitalen Geräte. Also eben, ich brauche eine Spezialsoftware, mein Handy mit allen Apps, in meinem [Betrieb] ist es, dass wir alles barrierefreie Software haben, also sei es die Adresskartei oder das CMS oder alles ist barrierefrei. Und das ist in ganz vielen Betrieben nicht so. Das heißt, dort könnte ich dann nicht gleich arbeiten oder diese Sachen nicht gleich nutzen, aber ja. Es ist eigentlich unabdingbar. – Frau K., Z. 499–513

Folglich werden in dieser Textstelle weitere elementare Unterstützungsstrukturen in Form von (digitalen) Hilfsmitteln deutlich, die für Frau K. so selbstverständlich geworden zu sein scheinen, dass sie „rückblickend“ nicht mehr weiß, welche Hilfsmittel sie davor genutzt hat. Aber auch für den Alltag und den Besuch von Weiterbildungen werden digitale Geräte fast durchgängig als essenzielle Hilfsmittel genannt, insbesondere das Smartphone (Frau A., Z. 517–519; Herr F., Z. 370–377; Herr M., Z. 423), da diese die Selbstständigkeit erhöhen, den Alltag erleichtern und gewisse Tätigkeiten beschleunigen bzw. erst ermöglichen. Außerdem kann das Smartphone im Gegensatz zu der vom Betrieb eingesetzten Software selbst genutzt und verfügbare sowie nutzbar gemacht werden. Dies wird auch an den Ausführungen von Herrn M. deutlich:

Also mein iPhone ist mein Alles. Das ist meine Lupe, meine Vergrößerung, meine Kommunikation. Mit dem kann ich alles abhören. Ich höre meine ganzen Bücher dort drauf. Ich kann Zeitungen lesen, hören. [...] Also früher war ich noch mit Lupe und Fernglas und so weiter unterwegs. Heute muss ich einfach schauen, dass mein Telefon geladen ist. Dann kann ich eigentlich alles machen. – Herr M., Z. 423–431

Auch Herr M. kann mit seinem Smartphone „eigentlich alles machen“. Anders als Frau K. kann er sich jedoch noch an die Hilfsmittel erinnern, die er vorher genutzt hat („Lupe“, „Fernglas“). Für ihn – und eigentlich auch die anderen Befragten – ist es anscheinend selbstverständlich, über die nötigen bzw. erforderlichen Kompetenzen für die Nutzung solcher digitalen Hilfsmittel zu verfügen. Die neue Anforderung scheint lediglich zu sein, stetig darauf zu achten, dass der Akku des Geräts geladen und dass es funktionstüchtig ist, wie es auch Herr F. bezüglich der Organisation der Teilnahme an einer Weiterbildung schildert:

Genau, also ja, ich habe schauen müssen, dass meine Hilfsmittel funktionieren, welche ich dann mitnehme und wie kann ich am besten meine Notizen aufnehmen und so, ja. Es hat schon Kraft gebraucht, so ein bisschen Konzentration und alles, ja. Es hat sich gelohnt auf jeden Fall. [...] Ich habe zuerst einmal geschaut, eben was ich alles brauche. Ich habe auch geschaut, wie ich überhaupt dorthin komme, oder. Zum Beispiel auf Ortschaft Kanton Bern, intermediär (2) oder, ja so. Dann habe ich halt wirklich vorher schauen müssen, wann was fährt. Wo muss ich aussteigen. Wie laufe ich am besten, oder mit Google Maps zum Beispiel. Oder brauche ich jemanden, der mich abholen kommt. Ja, das ist vor allem auch wichtig gewesen, der Weg dorthin, oder. Genau. – Herr F. Z., 137–148

Nebst der Auswahl der Hilfsmittel und dem Sicherstellen ihrer Funktionstüchtigkeit bedarf auch der Weg, also die Hin- und Rückreise (Grünenfelder & Zumbach, 2023) zum Weiterbildungsort sorgfältiger Planung („Ich habe auch geschaut, wie ich überhaupt

dorthin komme“) und es muss abgeschätzt werden, ob dafür eine Assistenzperson oder Begleitung hinzugezogen wird („*brauche ich jemanden, der mich abholen kommt*“). Ein ähnliches Vorgehen wird von Frau A. beschrieben, was deutlich macht, dass die Organisation der Teilnahme an Weiterbildungen und der dafür verwendeten Unterstützungsstrukturen mit bemerkenswertem Aufwand verbunden ist:

Das Organisieren, denke ich, ist jetzt in meinem Fall noch eine andere Art äh herausfordernd, weil ich äh die Kurs/also die Referent/innen immer vorinformieren muss, dass ich nicht gut sehe und auch die Unterlagen vorher haben muss, damit ich gut mitarbeiten kann und allenfalls auch Assistenz benötige je nachdem. Und da ist es natürlich immer eine Organisationsfrage, darf ich die Assistentin mitnehmen, die ich habe, muss sie auch irgendeinen Kostenbeitrag bezahlen oder kann sie gratis oder kostenlos dabei sein, also meine Assistentin, weil sie nicht am Kurs teilnimmt offiziell äh, muss man noch irgendetwas anpassen, und da ist natürlich das Problem jetzt, bei den Anpassungen im Studium bekomme ich diese Mehrkosten bezahlt, weil das Ausbildung, meine erste Ausbildung ist aber jetzt so bei Weiterbildungen, auf jeden Fall so bei kürzeren, ähm ist das dann nicht mehr gewährleistet, dass ich ähm diese Anpassungskosten bekomme, und dann muss man ein bisschen kreativ sein (unv., #00:24:57–7#) (lacht). (GoCC_Interview_41010B2, Pos. 269–270). – Frau A., Z. 256–270

Frau A. betont, dass es nicht selbstverständlich sei, dass sie finanzielle Unterstützung („*Anpassungskosten*“) erhält, und es jeweils nicht klar sei, welche Rahmenbedingungen für die Assistenzperson gelten und ob und wie die Unterlagen für die Weiterbildung vorgängig zugänglich gemacht werden können. Außerdem ist es relevant für sie zu wissen, mit wem sie hierfür Kontakt aufnehmen muss und wo sie sich die entsprechenden Dinge beschaffen und einfordern kann, damit die Unterstützungsstrukturen für sie nutzbar und verfügbar werden, die grundsätzlich vorhanden wären. Für sie scheint es zwar eine herausfordernde „*Organisationsfrage*“ zu sein, aber kein Hindernis, das nicht mit „*ein bisschen*“ Kreativität überwindbar wäre. Etwas kritischer äußert sich Frau K. dazu, wie sie ihre Weiterbildungsteilnahme organisiert:

Aber dann vor allem auch, eben, die ganzen Verhandlungen führen müssen mit den Schulen, wegen der Zugänglichkeit abklären müssen, wie ich die Prüfung schreiben kann, was für Nachteilsausgleiche es gibt, und auch punktuell Assistenzperson organisieren. [...] Ja, also es war halt aufwendig. Es hat auch einfach mehr Energie gebraucht und, eben, manchmal ist es einfach sehr frustrierend, dann muss man mit diesem Frust ja auch irgendwie wieder umgehen. Es hat mich auch immer wieder, ja, entsetzt oder schockiert, dass dieses Thema eigentlich völlig nicht präsent ist an diesen Schulen, dass das ausgeklammert wird, dass man nie mitgedacht wird und dass zwar alle bereit sind, individuelle Lösungen zu suchen, aber nichts an ihren Strukturen verändern. – Frau K., Z. 265–277

Nebst „*Zeit*“, „*Geld*“ und „*Energie*“ (Z. 258) muss Frau K. einen erheblichen Mehraufwand investieren, um an einer Weiterbildung teilzunehmen. Sie selbst muss „*die Zugänglichkeit abklären*“ und sich eigenständig um Prüfungsbedingungen, Nachteilsausgleiche und Assistenzpersonen kümmern sowie zusätzlich mit dem damit verbundenen Frust umgehen können. Anhand des letzten Satzes adressiert Frau K. den Kern der aktuellen gesellschaftlichen Debatte um Inklusion, nämlich dass deren Umsetzung

nach wie vor hauptsächlich in der Eigenverantwortung der Individuen liegt und diese sich anpassen müssen, statt dass sich das System verändert (Booth & Ainscow, 2002). Sie scheint jedoch bereit zu sein, die Herausforderung anzunehmen und die nötigen Ressourcen dafür zu mobilisieren. Schließlich nimmt sie den Mehraufwand auf sich und absolviert die Weiterbildung. Für andere könnte dieser Mehraufwand, der mit der Teilnahme an Weiterbildung einhergehen kann, eine Barriere bedeuten (s. Abschnitt 5.2.2 bzw. 5.3.2), die sie von der Partizipation abhält. Es zeigt sich folglich, dass, auch wenn Unterstützungsstrukturen vorhanden sind, Wissen benötigt wird, um diese nutzbar zu machen, wie Frau K. etwas später im Interview bilanzierend ergänzt:

Aber was ich einfach als Person mit Behinderung das Gefühl habe, dass es schon SEHR viel Anpassungsfähigkeit braucht und sehr viel Aufwand, also Mehraufwand, für dass man überhaupt in diesem Prozess drin sein kann und sich auch weiterbilden kann, ausbilden kann, und im Umkehrschluss, dass man auch sagen kann, die hohe Anpassungsfähigkeit und dieser Mehraufwand führt eben auch dazu, dass ganz viele Leute das nicht machen können und nicht machen wollen und nicht die nötige Unterstützung haben oder nicht wissen, wie, und durch das großen Ausschluss erfahren im Arbeitsmarkt oder auch in der Bildungslandschaft. – Frau K., Z. 484–492

Besonders interessant in obigem Zitat ist die Aussage, dass Menschen Ausschluss erfahren, wenn sie *„nicht die nötige Unterstützung haben oder nicht wissen, wie“*. Daraus lässt sich schließen, dass Menschen mit Beeinträchtigungen die nötige Unterstützung nicht einfach nutzen können, sondern auch wissen müssen, wie diese in Anspruch genommen werden kann. Es ist also Wissen zu Abläufen und Prozessen, aber auch zu den eigenen Rechten und Bedürfnissen sowie dazu, wie diese hinsichtlich der Unterstützungsstrukturen umgesetzt bzw. berücksichtigt werden, erforderlich.

5.1.1.4 Zusammenfassung

Für erwerbsbezogene Bildung und Erwerbstätigkeit werden von den interviewten Personen vorwiegend Nachteilsausgleich, Hilfsmittel (u. a. digitale Geräte), Jobcoaching, Assistenzpersonen, finanzielle Unterstützung des Staates und des Arbeitgebers genutzt sowie barrierefreie Arbeits- und Rahmenbedingungen betont. In vielen Fällen wird auch bei der Beschreibung der Unterstützungsstrukturen bzw. deren aufwendiger Allokation die eigene Beeinträchtigung relevant gesetzt – vermutlich, weil diese die Voraussetzung dafür ist, die Unterstützungen überhaupt erst beantragen bzw. nutzen zu können (s. Abschnitt 5.3.1; Glockengiesser, 2015). Unterstützungsstrukturen eröffnen Zugang zu erwerbsbezogener Bildung und Erwerbstätigkeit dadurch, dass mit ihrer Hilfe das Absolvieren von Abschlüssen ermöglicht wird (z. B. mithilfe von NAG, integrativer Förderung oder Besuch einer Privatschule). Ferner wird durch Angebote wie Arbeitsversuche oder Brückenarbeitsplätze ein Zugang zu Erwerbstätigkeit eröffnet. Nicht zuletzt unterstützen Unterstützungsstrukturen wie digitale Hilfsmittel, Assistenzpersonen, finanzielle Unterstützung, Jobcoaching, Rahmenbedingungen und Atmosphäre des Arbeitsplatzes den (Erwerbs-)Alltag und die Teilnahme an erwerbsbezogener Bildung. Bei der Erstausbildung greifen Unterstützungsstrukturen beispielsweise in Form von Beratung und finanzieller Unterstützung durch die Invalidenversicherung (IV). Vor allem

die Unterstützungsstrukturen, welche für den Regelschulabschluss und die Erstausbildung genutzt wurden, sind in den Erzählungen scheinbar selbstverständlich vorhanden, wahrscheinlich weil diese durch Bezugspersonen veranlasst oder beantragt wurden. Sollten solche Unterstützungsstrukturen nicht in Anspruch genommen worden sein, kann vermutet werden, dass sie eben nicht von den Bezugspersonen initiiert und beantragt wurden. Erst im Laufe des weiteren Erwerbslebens wird deutlich, dass die Aktivierung von Unterstützungsstrukturen und deren gezielte Nutzung mit einem organisatorischen Aufwand und spezifischem Wissen verbunden ist.

Unterstützungsstrukturen können Übergänge von der obligatorischen Schule in eine Erstausbildung, von der Erstausbildung in die Erwerbstätigkeit oder von der Erwerbstätigkeit in die Weiterbildung begünstigen. Insbesondere beim Findungsprozess der Erstausbildung oder bei der Teilnahme an Weiterbildung nehmen Fachpersonen auch eine Schlüsselperson-Funktion ein (s. Abschnitt 5.1.2); in Form von Beratungspersonen können sie zudem als eine Art Informationsressource (s. Abschnitt 5.2.1) agieren. Die Nutzung von Unterstützungsstrukturen hängt davon ab, welche in der jeweiligen Situation vorhanden sind, wie diese nutzbar gemacht werden können und ob sie letztlich von der jeweiligen Person gewünscht sind. Unterstützungsstrukturen müssen teilweise verfügbar gemacht werden, indem die Personen selbst oder ihr Umfeld das entsprechende Wissen dazu haben und die eigenen Rechte, Optionen sowie Wege, diese durchzusetzen bzw. zu erreichen, kennen.

In den Interviews werden verschiedene Arten von Unterstützungsstrukturen für unterschiedliche Zwecke thematisiert bzw. rekonstruiert, die in Form der folgenden Eigenschaften aufgelistet werden können (s. Tabelle 3). Die aufgeführten Dimensionen verdeutlichen, dass sich die Unterstützungsstrukturen im Spektrum zwischen *verfügbar machen* und *aktiv nutzen*, *Vorhandenes (nicht) nutzen* und *nicht nutzbar bzw. nicht genutzt* bewegen:

Tabelle 3: Eigenschaften und Dimensionen der Kategorie „Unterstützungsstrukturen“

Kategorie	Eigenschaften	Dimensionen			
Unterstützungsstrukturen	für Regelschulabschluss: Nachteilsausgleich und integrative Förderung; Klassenwiederholung und Privatunterricht, ...	keine Thematisierung; zu selbstverständlich; nicht genutzt; keine vorhanden, aber auch nicht gewünscht	keine vorhanden bzw. nicht nutzbar, obwohl gewünscht	grundsätzlich vorhanden, nutzbar bzw. wird genutzt	grundsätzlich vorhanden, nutzbar; wird aktiv genutzt und verfügbar gemacht
	für Erstausbildung: Lehrjahrwiederholung; Beratung von Fachpersonen bzw. Fachstellen; Nachteilsausgleich und inklusive Ausbildungsangebote, ...				
	für Übergang von Erstausbildung in Erwerbstätigkeit und für Erwerbstätigkeit: Jobcoaching, Arbeitsversuch und Brückenarbeitsplatz; finanzielle Unterstützung; barrierefreie Arbeits- und Rahmenbedingungen, Hilfsmittel und Assistenz, ...				

5.1.2 Schlüsselpersonen

In den Interviews thematisieren die Befragten im Zusammenhang mit erwerbsbezogener Bildung sowie Erwerbstätigkeit bestimmte zentrale Bezugspersonen. Diese scheinen für den Zugang zu erwerbsbezogener Bildung entscheidend zu sein, da die interviewten Personen zum einen durch sie von Arbeitsstellen erfahren, Jobs vermittelt bekommen oder auf Weiterbildungsangebote aufmerksam gemacht werden. Zum anderen können solche Schlüsselpersonen auch zu einer Bildungsentscheidung ermuntern oder bei der Teilnahme eines Weiterbildungsangebots unterstützen. Interviewausschnitte zu diesen Personen wurden mit dem Begriff *Schlüsselpersonen* kodiert und werden in diesem Abschnitt anhand von Zitaten vorgestellt.

Tabelle 4: Eigenschaften der Kategorie „Schlüsselpersonen“

Kategorie	Eigenschaften
Schlüsselpersonen	Vermittlung von Arbeitsstellen
	Unterstützung der Teilnahme an erwerbsbezogener Bildung

5.1.2.1 Vermittlung von Arbeitsstellen

Ein Teil des folgenden Interviewausschnitts von Herrn T. zeigte bereits exemplarisch das Fehlen von Unterstützungsstrukturen. Verlängert macht er außerdem deutlich, wie die Vermittlung von Arbeitsstellen und Unterstützung bei erwerbsbezogener Bildung ablaufen kann:

Ja, also, was ich werden wollte, habe ich lange nicht gewusst. Deshalb habe ich vieles ausprobiert. Und bin jetzt momentan in dem Beruf Piercer und Rezeptionist tätig. Dieser Beruf/Also ich bin dort hingekommen durch Kollegen von früheren Geschäften. Durch ja, die Vermittlung. Freundschaftlich. Und mache das jetzt schon ein halbes Jahr. Und es gefällt mir eigentlich sehr bis jetzt. Also es ist der erste Job, der mir jetzt richtig gefällt. Und ich auch sagen kann, das mache ich jetzt LÄNGER. Und da sehe ich auch den SINN dahinter und es ist so ein wenig mein Bereich der Gesellschaft. [...] Ja, bei mir war es so. Schulisch und ausbildungsmäßig hat es sehr gehapert. Weil ich hatte relativ auch eine mühsame Jugend. Und war zum Teil auch wie nicht fähig, das, Ausbildungen und alles Mögliche, alleine auf mich zu nehmen. Und hatte wie keine Unterstützung früher. Aber ja, ich habe mehrere Praktikums gemacht und einfach ausprobiert, was ich möchte. Und ja, so Weiterbildung habe ich an sich keine gemacht. Ausbildung habe ich zweimal angefangen, als Coiffeur. Aber es hat mir dann irgendwie auch nicht gefallen. Und bis jetzt bin ich halt wie ohne Ausbildung. Und jetzt per Zufall einfach noch in das Arbeitsumfeld geraten, weil ich Kollegen in diesem Umfeld gehabt habe. Und habe eine Piercer-Ausbildung mal gemacht. – Herr T., Z. 11–31

Herr T. ist über „*Kollegen von früheren Geschäften*“ in die aktuelle Erwerbstätigkeit gelangt, durch freundschaftliche „*Vermittlung*“, und hat dadurch im Betrieb selbst eine „*Piercer-Ausbildung*“ (später im Interview erklärt er, „*es war eigentlich wie ein Praktikum*“, Z. 71) machen können, d. h. eine Form von erwerbsbezogener Bildung genutzt. Dieser Prozess hat sich für Herrn T. scheinbar zufällig ergeben, so ist er „*per Zufall einfach noch in das Arbeitsumfeld geraten*“. Er scheint diese Vermittlung also nicht be-

wusst gesucht und gezielt nach einer Stelle in diesem Betrieb gefragt, vielleicht sogar auch nicht ein übliches Bewerbungsverfahren durchlaufen zu haben. Es macht eher den Eindruck, als habe er bei einem Treffen mit Freunden spontan die Idee oder das Angebot erhalten, dort zu arbeiten, und dies wurde ebenso spontan umgesetzt. Auch Frau S. ist, ähnlich wie Herr T., durch Vermittlung eines Kontaktes zu ihrer aktuellen Arbeitsstelle gekommen:

Und ich will nicht zu weit ausholen (lacht), aber eben, ich habe dann mal eine Lehre gemacht. Die nicht so gepasst hat. Das KV, eigentlich. Habe es aber dann schon abgeschlossen. Und nachher habe ich mich für den Vorkurs angemeldet, an der [Hochschule]. Den habe ich dann Teilzeit gemacht mit dem (atmet hörbar aus) Plan, mehr in diese Richtung zu gehen, in eine künstlerische Richtung. Und dann bin ich eigentlich wie so ein wenig quer eingestiegen, also auch durch einen Kontakt an [aktuelle Arbeitgeberin], dazumal. [...] Und so bin ich vor fünf Jahren eigentlich, also hierhin gekommen, genau. So ein wenig quer eingestiegen. Ja. – Frau S., Z. 12–22

Allerdings führt Frau S. diesen Kontakt nicht konkreter aus; es könnte sich jedoch dabei um einen professionellen Kontakt gehandelt haben, der ihr einen direkten Zugang zur aktuellen Arbeitgeberin ermöglicht hat (*„durch einen Kontakt an [aktuelle Arbeitgeberin]“*). Solch ein professioneller Kontakt unterscheidet sich demnach von einem Kontakt aus dem sozialen Umfeld, wie es bei Herrn T. der Fall war. Hier wirkt es eher so, als hätte Frau S. diesen Kontakt gezielt gesucht, angefragt oder herangezogen; allerdings gibt es später im Interview keine weiteren Informationen dazu. Etwas klarer rekonstruierbar scheint die Situation von Herrn L. zu sein:

Und jetzt seit dem Juni, dieses Jahr, arbeite ich bei [einer] Online-Marketingagentur. Das ist aber nur befristet und soll sozusagen ein, ja, Lückenbüßer sein, weil ich halt bis Ende Mai noch nichts anderes gefunden gehabt habe mit meinem Job Coach, der mich auch noch begleitet hat. Und dann ist meine Mutter auf mich zugekommen und hat gesagt: ‚Ja, wenn du nichts finden würdest, könntest du bei uns mal vorübergehend ein paar Monate arbeiten‘, und jetzt bin ich weiterhin am Stellensuchen. – Herr L., Z. 46–53

Herr L. nennt zum einen eine Schlüsselperson in Form einer Fachperson (Job Coaching der IV; hier überschneiden sich Schlüsselperson und Unterstützungsstrukturen, s. Abschnitt 5.1.1), welche ihn nach Abschluss der Ausbildung beim Finden eines Arbeitsversuches und dann anschließend eines Brückenarbeitsplatzes unterstützt hat. Die Mutter, als weitere Schlüsselperson, verschaffte ihm Zugang zur aktuellen, vorübergehenden Arbeitsstelle. Da die Unterstützung des Job Coachings gegenwärtig nicht mehr zur Verfügung steht, wirkt es so, als hätte die Mutter diese Rolle übernommen und ihren Sohn bei der eigenen Arbeitgeberin untergebracht (*„wenn du nichts finden würdest, könntest du bei uns mal vorübergehend ein paar Monate arbeiten“*). Herr L. scheint zwar zum einen froh über dieses Angebot zu sein und hat es anscheinend auch angenommen, denn es hat die Funktion, die Zeit der Stellensuche als *„Lückenbüßer“* zu überbrücken. Anhand dieses Begriffes wird die Assoziation geweckt, dass eine Lücke gefüllt werden musste, da Herr L. ohne diese Tätigkeit arbeitslos wäre, bis er wieder eine neue Stelle findet, was sich als Zeitraum der Untätigkeit im Lebenslauf für wei-

tere Bewerbungen negativ auswirken könnte und daher eine Lücke darstellt, die gefüllt werden muss. Andererseits wird durch den Begriff „*Lückenbüsser*“ deutlich, dass diese Tätigkeit als Ersatz für etwas anderes („*weil ich halt [...] noch nichts anderes gefunden gehabt habe*“) – wahrscheinlich auch: etwas Besseres, Geeigneteres – dient. Diese eher negative Konnotation („*Lückenbüsser*“) könnte ferner damit erklärt werden, dass ihm seine Abhängigkeit von der Bereitschaft anderer, ihm eine Arbeitsstelle zu vermitteln oder anzubieten, Unbehagen bereitet und seine Selbstbestimmung einschränken könnte. Ähnliches schildert auch Frau K.:

Also bei dieser Stelle, die ich jetzt habe, hat man ja eigentlich jemanden mit Hochschulabschluss gesucht und eben, mein Dossier wurde nur angeschaut, weil ich jemanden gekannt habe, der die Chefin gekannt hat. Der hat ihr gesagt: ‚Schau dir bitte dieses Dossier an.‘ Und nur so wurde ich eingeladen. Und mein Ding ist immer, wenn ich/wenn man eben nur meine Papiere sieht, dann werde ich nicht eingeladen, und wenn man mich einlädt, dann bekomme ich eigentlich zu 95 % den Job. Und ja, ich glaube, da überzeugt aber dann auch die persönliche Begegnung, sodass ich wie diese fehlende Ausbildung kompensieren konnte. – Frau K., Z. 219–227

Frau K. hat ihre aktuelle Stelle dadurch erhalten, dass sie „*jemanden gekannt [hat], der die Chefin gekannt hat*“, also durch einen professionellen Kontakt, der die Chefin auf ihr Dossier aufmerksam machte: „*Schau dir bitte dieses Dossier an*“. Ob Frau K. ihre Schlüsselperson darum gebeten hatte oder ob diese Schlüsselperson von sich aus ihre eigene vorteilhafte bzw. einflussreiche Position nutzte, um Frau K. in dem Prozess zu unterstützen, geht nicht eindeutig aus dem Interview hervor. Jedoch wird in dieser Interviewpassage deutlich, dass Frau K. ihre Herausforderungen im Bewerbungsprozess durchschaut hat, was mit einem latent erkennbaren Frust einhergeht: Ihre Bewerbungsunterlagen wurden nur deshalb angesehen, weil ihre Schlüsselperson der vorgeetzten Person dazu geraten bzw. sie darum gebeten hat. Die Schlüsselperson hat damit die Einladung zum Vorstellungsgespräch wahrscheinlicher gemacht, im Vergleich zum reinen Betrachten des Dossiers („*und nur so wurde ich eingeladen*“). Die Interviewstelle vermittelt das Gefühl des Ausgeliefertseins von Frau K. und auch der Willkürlichkeit zumindest von Teilen des Prozesses der Stellensuche, die ihrer unmittelbaren Kontrolle entzogen sind. Sobald sie sich aber aktiv einbringen kann, kann sie nicht nur überzeugen („*wenn man mich einlädt, dann bekomme ich eigentlich zu 95 % den Job*“), sondern sogar auch noch „*diese fehlende Ausbildung kompensieren*“ (s. Abschnitt 5.3.2, Barrieren). Zudem kann Frau K. selbstbestimmt auf das Netzwerk Einfluss nehmen, welches sie bewusst aufgebaut hat, und es bei der Stellensuche bzw. dem Bewerbungsprozess aktiv heranziehen:

Also ich war dann elf Jahre in dieser Organisation, habe dort als Projektmitarbeiterin angefangen, dann habe ich die Projektleitungsstelle übernommen und am Schluss war ich auch in der Geschäftsleitung. Und das war für mich natürlich ein großes Glück. Und dann konnte ich während dieser Zeit dort auch Weiterbildungen machen. [...] Und habe parallel zu dem, also zu dieser Anstellung, noch immer an anderen Orten gearbeitet. Also ich war immer schon engagiert, aber in verschiedenen Vereinen, in verschiedenen Vorständen, ich bin in vielen Projekten, Arbeitsgruppen, Gremien involviert gewesen und hatte neben

meinem Hauptberuf immer noch so Nebenbeschäftigungen. Durch das habe ich mir auch ein recht großes Netzwerk aufbauen können. Und das begleitet mich eigentlich durch das ganze Leben. Das habe ich noch jetzt so. Und habe dann nach elf Jahren diese Organisation verlassen und bin eigentlich durch die Kontakte, die ich hatte, zur nächsten Stelle gekommen. – Frau K., Z. 113–127

Frau K. scheint, wie auch oben bereits gesehen, dieses Netzwerk bzw. bestimmte Kontakte gezielt zu nutzen, um „zur nächsten Stelle [zu] kommen“. Interessant an dieser Passage ist besonders die Formulierung „und das war für mich natürlich ein großes Glück“. Es wird zum einen nicht ganz deutlich, ob Frau K. den eigenen Werdegang von der Projektmitarbeiterin zur Geschäftsleitung oder die Möglichkeit, im Rahmen dieser Erwerbstätigkeit Weiterbildungen absolvieren zu können, oder beides als „großes Glück“ bezeichnet. Zum anderen wird nicht ersichtlich, ob sie mit dieser Formulierung Dankbarkeit ausdrückt oder ihren Werdegang bzw. die diesbezüglichen Möglichkeiten äußern, unkontrollierbaren oder zufälligen Umständen zuschreibt. Der Werdegang von Frau K. klingt nach einer bemerkenswerten und ausdauernden Leistung und es macht den Eindruck, dass viel Aufwand dahintersteckt, weil sie parallel zur Haupterwerbstätigkeit („Hauptberuf“) weiteren Tätigkeiten („Nebenbeschäftigungen“) nachgeht und sich nebenbei in „vielen Projekten, Arbeitsgruppen, Gremien“ engagiert. Außerdem scheint sie die Möglichkeit wahrzunehmen, erwerbsbezogene Bildung in Anspruch zu nehmen. Dadurch muss Frau K. vieles unter einen Hut bringen, wobei sie zu wissen scheint, wie sie die zahlreichen Beziehungen nutzen bzw. sich zunutze machen kann („durch das habe ich mir auch ein recht großes Netzwerk aufbauen können“). Ähnliches erzählt auch Frau A.:

Und nebenbei auch schon neben einem Studium, was im Moment eigentlich meine Haupttätigkeit ist, ähm habe ich dann begonnen bei [Verein]. Es war ein Basiskurs zu machen und dann Kurse zu führen und zu leiten zum Thema vor allem Perspektivenwechsel zum Thema Sehbehinderung, also das sind Kurse für Fachpersonen [...], wo die Menschen dann im praktischen Teil mit einer Dunkelbrille und einem Stock herumgehen und eben zum Beispiel (unv., #00:09:35–7#) Baustellenleiter dann auch mal ertasten können, die hindernisfrei in der Baustelle ist so durchgehend, zum Beispiel. Und ich durfte dann auch äh, bin da so langsam hineingerutscht zu der [Hochschule] in Ortschaft Kanton Zürich, städtisch (1) zu den Sozialarbeiterinnen. Und auch an der [Bildungsinstitution] zu der Sozialpädagoginnenausbildung, da bin ich regelmässig und erzähle über meine eigenen Erfahrungen, aber auch aus meiner fachlichen Sicht heute äh zum Thema Umgang mit Menschen mit Behinderungen. – Frau A., Z. 101–114

Frau A. ist also durch ihren Nebenjob im Studium in weitere Tätigkeiten „langsam hineingerutscht“ (was im Gegensatz zum späteren „Mogeln“ bei Herrn C. eine eher passive Komponente beinhaltet, aber auch eher durch äußere Umstände erklärt wird, die nicht vollständig kontrollierbar sind). Sie hat wie Frau K. die Erfahrung gemacht, dass dadurch Kontakte oder ein Netzwerk entstehen bzw. aufgebaut werden, wodurch Zugang zu Stellenangeboten oder Hinweise zu offenen Stellen und dadurch wiederum Zugang zu Weiterbildungsangeboten (später im Interview, Z. 242–244) eröffnet werden kann. Ein „Reinrutschen“ setzt voraus, zum passenden Zeitpunkt an einer bestimmten Stelle

zu sein, wo sich eine Lücke, ein Eingang oder ein Zugang auftut, in den hineingelangt werden kann. Diese Formulierung verweist also auf ein bestimmtes Wissen (wo und wann) und Schlüsselpersonen (in Form von Kontakten/Netzwerken, die Informationen liefern oder vermitteln), impliziert aber auch eine zufällige Komponente, wie das „Glück“. Interessant ist auch, dass der Satz zuerst mit „*Und ich durfte dann*“ beginnt, dann aber abgebrochen wird und mit „*bin da so langsam reingerutscht*“ weitergeht. Diese Formulierung deutet darauf hin, dass Frau A. diese Arbeitsstellen nicht aktiv gesucht, sondern ein Angebot aus dem Netzwerk erhalten und es angenommen hat, was ihr weitere Möglichkeiten eröffnete. Da sich Frau A. zum Zeitpunkt des Interviews noch im Studium befindet, hat sie im Gegensatz zu Frau K. (noch) nicht die Erfahrung gemacht, einen klassischen Bewerbungsprozess zu durchlaufen. Frau N. hat hingegen schon mehrere Bewerbungsprozesse erlebt:

Und das hat mich dann wie einfach/gefunden, es sei so, das eine ergibt sich dann zum anderen. Eben weil ich habe mich so viel beworben, aber die meisten Leute sagen: ‚Ja, dich muss man sehen, dann will man dich einstellen. Aber wenn man das CV sieht, dann kommt man wie nicht draus, was du alles gemacht hast und so.‘ Und dann hat sich dann das so ergeben, dass bei dem, bei dem ich eigentlich dann diesen Schein gemacht habe, hat gefunden: ‚He, willst du/ich sehe dich jetzt da gerade drin, willst du nicht irgendwie für mich noch Stunden übernehmen?‘ Und ich so: ‚Ja, why not?‘ Und so hat sich das dann ergeben. – Frau N., Z. 187–195

Wie Frau K. schildert auch Frau N. die Erfahrung, dass sie nicht mit ihren Papieren und ihrem Lebenslauf bzw. ihrem Bewerbungsdossier, sondern mit der persönlichen Begegnung am Vorstellungsgespräch überzeugt („*Ja, dich muss man sehen, dann will man dich einstellen*“) und durch einen Kontakt, nämlich von einem Dozenten eines Kurses („*bei dem, bei dem ich [...] diesen Schein gemacht habe*“), ein Stellenangebot erhalten hat. Frau N. benutzt zwar nicht direkt die Worte „Glück“ (wie Frau K.) oder „Zufall“ (wie Herr T.), aber auch für sie „*hat sich das dann ergeben*“, zufällig, dadurch, dass sie gerade zu einem passenden Zeitpunkt dort war, wo sich eine Gelegenheit, ein Zugang zu einer Stelle eröffnete, durch eine Schlüsselperson. Weniger zufällig war die Situation anscheinend bei Herrn C.:

Bin dann nach Ortschaft GBR, städtisch (1) gezogen mit Auslandssemester Frankreich und habe dort über die Praktika, die ich gemacht habe, meinen zukünftigen Arbeitgeber gefunden, allerdings alles genetzt, also nicht einfach drauf los beworben, sondern über Freunde, die, deren Eltern Betriebe hatten, und so bin ich halt dann hinein bei der [damalige Arbeitgeberin] gelandet, ist ein Ingenieurbetrieb. – Herr C., Z. 35–41.

Herr C. betont, dass er aktiv und bewusst „genetzt“, also „über Freunde, [...] deren Eltern Betriebe hatten“ diese Arbeitsstelle „gefunden“ habe und in diesem Betrieb „gelandet“ sei. Das „Landen“ könnte darauf hinweisen, dass Herr C. an seinem Ziel angekommen ist, sein Ziel erreicht hat. Es kann aber ebenfalls eine zufällige Komponente haben, was unterstreichen könnte, dass zwar das „Netzwerken“ eine aktive Handlung ist, der Zugang zum Jobangebot dann aber eben doch in den Händen der Schlüsselpersonen liegt. Eine besondere Art von Schlüsselpersonen wurde bereits bei Herrn L. ge-

sehen, wenn nämlich Elternteile oder Familienangehörige den Zugang zur Arbeitsstelle verschaffen. Bei Herrn J. und Herrn E. waren es jeweils die Lehrstellen, die auf diesem Weg vermittelt wurden:

Ähm und das habe ich da eigentlich, dann habe ich dann eine Lehre gemacht oder auch eine Lehre gefunden als Hochbauzeichner, weil meine Eltern sind Architekten. – Herr J., Z. 63–65

Also beruflich bin ich jetzt momentan Landschaftsgärtner. Habe einen EFZ-Ausweis gemacht. Dorthin gekommen bin ich/es ist eigentlich ein wenig ein Familienunternehmen. Der Cousin vom Vater. – Herr E., Z. 11–13

Hier haben höchstwahrscheinlich die „*Eltern*“ (bei Herrn J.) bzw. „*der Cousin vom Vater*“ (bei Herrn E.) den Zugang zur Lehrstelle als Form von erwerbsbezogener Bildung eröffnet.

5.1.2.2 Unterstützung der Teilnahme an erwerbsbezogener Bildung

Das familiäre bzw. engere soziale Umfeld kann auch während der Phase, in welcher erwerbsbezogene Bildung genutzt wird, unterstützen und damit indirekt zu einem erfolgreichen Abschluss beitragen. Bei Herrn J. ist es beispielsweise die Freundin, welche ihn beim Schreiben von Arbeiten unterstützt, die er zum Erlangen eines Weiterbildungsabschlusses verfassen muss:

Das ist schon sehr, sehr tough für mich also, mein, zum guten Glück, meine Freundin ist eine Juristin [...], die hat auch eine schwierige Schulzeit, aber hat sich da irgendwie hat sie sich da gefunden. Und sie hat mir jetzt recht helfen können, weil sie, oder ich äh erzähle ihr dann, um was es geht, was ich machen möchte, und sie hilft mir extrem, das zu strukturieren und zu machen. Eben aber wie inhaltlich, aber wiederum eigentlich so ein bisschen roten Faden reinzubringen oder, das heißt/sie sagt immer so, dass ich mega big thinking ähm mega creative und alles, aber irgendwie muss ich es halt auf das Papier bringen, das ist ein bisschen schwierig. Und das kann sie mir extrem gut helfen oder, dann sagt sie: ‚Ah okay‘, und sie liest eigentlich meine Texte durch, [...] und hat dann ein bisschen äh neu organisiert, was ich geschrieben habe oder, bisschen äh Struktur reingebracht. Es ist extrem hilfreich gewesen, also sonst wäre es/[...] also, ich glaube ohne Strukturierungshilfe wär ich wahrscheinlich bei einem guten Vierer gewesen oder so, also, war schon sehr ähm mh sag/ja einfach halt geholfen, das verständlich zu machen, das war auch jetzt beim Master auch also. – Herr J., Z. 497–518

Herr J. sagt zwar, dass der Abschluss auch ohne die Hilfe der Partnerin möglich gewesen wäre („ohne Strukturierungshilfe wär ich wahrscheinlich bei einem guten Vierer gewesen“), aber er betont auch, dass es „sehr, sehr tough“, also sehr hart und schwer für ihn war und seine Freundin „zum guten Glück“ hat „helfen können“. Auch Frau O. hatte „das Glück, einen Partner zu haben“, der „sehr viel übernehmen“, also sie vermutlich bei alltäglichen Verrichtungen bzw. im Haushalt entlasten konnte:

In meiner MEISTERAUSBILDUNG, hatte ich das Glück, einen Partner zu haben, der selber beruflich nicht ausgelastet war und dadurch auch konnte sehr viel übernehmen,

genau [...]. Damit ich die MEISTERAUSBILDUNG finanzieren konnte, habe ich VIEL gearbeitet, also ich HABE/empfohlen waren 60%, und ich habe aber 90% gearbeitet und DAS ist sicher ein Punkt, den ich im Nachhinein nicht mehr machen würde, so, also. DA kam ich an meine GRENZEN. – Frau O., Z. 166–172

Diese beiden Beispiele verdeutlichen eine weitere Eigenschaft von Schlüsselpersonen, die hier nicht direkt den Zugang zu Erwerbstätigkeit oder erwerbsbezogener Bildung eröffnen, aber durch ihre direkte oder indirekte Unterstützung diese im Prozess mitermöglichen. Frau O. kam nämlich auch mit dieser Unterstützung an ihre Grenzen, was die Vermutung nahelegt, dass sie ohne Unterstützung über die Grenzen hinausgegangen wäre und möglicherweise die Ausbildung abgebrochen hätte. Die Funktion der Schlüsselpersonen im Umfeld zeigt sich auch dadurch, dass sie auf erwerbsbezogene Bildungsangebote aufmerksam machen können, was die interviewte Person ansonsten gar nicht in Betracht gezogen hätte. Beispielsweise wurde Herr E. von einem Arbeitskollegen auf die Idee gebracht, einen Abschluss der Höheren Berufsbildung ins Auge zu fassen:

Darauf gekommen bin ich eigentlich gerade nach der Lehre. Hat es eine Gartenbaumesse gegeben in Ortschaft Kanton Bern, intermediär (2). Und dort haben sie auch einen Stand gehabt. Und irgendwie hat dann einfach ein Arbeitskollege gesagt, das wäre doch etwas für dich. Obwohl ich gerade die Lehre abgeschlossen habe. Und zuerst habe ich gedacht, nein, aber irgendwie habe ich mich dann ein wenig informiert. Irgendwie seitdem habe ich auch das Gefühl gehabt, ich will diese Weiterbildung machen. – Herr E., Z. 94–100

Im professionellen Umfeld sind neben Arbeitskolleg*innen vor allem auch die vorgesetzten Personen relevant – zum einen, um Zugänge zu Erwerbstätigkeit und erwerbsbezogener Bildung zu eröffnen, zum anderen aber auch durch die indirekte Ermöglichung und Unterstützung sowie Hinweise darauf. Exemplarisch dafür ist die folgende Interviewstelle von Herrn M.:

[...] mein Chef damals eben hat unbedingt gewollt, dass ich die Kommunikation noch leite, bis er den CEO abgibt. Und nachher hat er gesagt: ‚Ja, was muss ich machen, dass Sie noch bleiben?‘ Und da habe ich gesagt: ‚Ja, ich will einfach eine Veränderung.‘ Dann hat er gesagt: ‚Ja, wäre eine Weiterbildung eine Veränderung?‘ Habe ich gesagt: ‚Ja, das wäre noch cool.‘ Und nachher habe ich einen [Weiterbildungsabschluss] gemacht. – Herr M., Z. 101–106

Der Vorgesetzte von Herrn M. hat ihm vorgeschlagen, eine Weiterbildung zu absolvieren, und diese dann auch finanziell unterstützt und Arbeitszeit zur Verfügung gestellt. So war es auch bei Herrn B. (Z. 136), Herrn F. (Z. 124–132), Herrn C. (Z. 323–325), Herrn J. (Z. 414–421) und Frau A. (Z. 242–244). Bei Herrn C. wurde die Teilnahme an einer Weiterbildung sogar bereits beim Einstellungsgespräch ausgehandelt:

[...] damals vor, ja doch nun 20 Jahren bald, war es weniger, dass auch mal die Vorgesetzten sagen: ‚Ja, in die Richtung oder in jene Richtung kann man sich was überlegen‘, ich habe es immer relativ selbst autonom gemacht, um meine Karriere zu steuern, und habe mich nicht steuern lassen. Das (Ziel?) war ganz klar eine Ansage, das musste ich (lacht), weil ich bin kein

Aktionär? Fällt mir gerade der Begriff nicht ein, also ein ähm Versicherungsfachmann? Aktionär. #00:22:48–9#/I: Das waren diese Module, die sie, von den sie gesprochen haben. Ja. #00:22:52–0#/B: Und das haben die im Einstellungsgespräch kritisiert und dann ich habe dann gemeint: ‚Ja gut, dann muss ich halt irgendwas drauflegen.‘ Dann haben wir das zusammen rausge/haben gesagt, ich soll was raussuchen. Dann habe ich ihnen das aufgetischt und dann hieß es halt: ‚Ja gut, muss ich halt den nächsten sechs Monaten machen.‘ Habe ich dann, ne, das war dann halt die Bedingung, um mich da reinzumogeln. Und das habe ich dann halt durchgezogen. – Herr C., Z. 296–309

Herr C. konnte beim Einstellungsgespräch gewisse Kompetenzen nicht vorweisen; daher haben seine Vorgesetzten ihm in einer Mischung aus Anordnung, Aushandlung und Vorschlag sowohl angeordnet (*„war ganz klar eine Ansage“*), mit ihm besprochen (*„dann haben wir das zusammen rausge[sucht]?“*) als auch ihn vorschlagen lassen (*„ich habe dann gemeint: ‚Ja gut, dann muss ich halt irgendwas drauflegen.‘“*; oder: *„habe ich ihnen das aufgetischt“*), dass er als Bedingung für die Stellenzusage in *„den nächsten sechs Monaten“* bestimmte Module eines Weiterbildungskurses absolviert. Interessant ist hier die Betonung, dass Herr C. *„es immer relativ selbst autonom gemacht“* hat und sich nicht hat *„steuern lassen“*. Trotzdem ist Herr C. anscheinend gewillt, die Vorgaben und die *„Bedingung“* zu erfüllen, um sich *„da reinzumogeln“*. Die von Herrn C. gewählte Formulierung des *„Reinmogelns“* deutet darauf hin, dass er die Anforderungen und Erwartungen der Stelle kennt und sich bewusst ist, dass er diese nicht ganz erfüllt, diese eigentlich bewusst missachtet.³⁸ Denn *„Mogeln“* bedeutet *„(in kleinen Dingen, besonders zu persönlichen Zwecken) unehrlich handeln, kleine, Täuschung bezweckende Kniffe anwenden, Unwahrheiten sagen“* oder (sich) *„durch Tricks irgendwohin bringen“* (Dudenredaktion, 2024f). Es klingt also so, als würde Herr C. bewusst unehrlich handeln und täuschende Tricks anwenden, was er faktisch allerdings nicht macht; denn er scheint offensichtlich nicht verheimlicht zu haben, dass ihm gewisse Kompetenzen für den Job fehlen, die er sich parallel zum Stellenantritt in den vereinbarten Modulen aneignen wird. Dennoch kann damit ein niederschwelliges Gefühl einhergehen, diese Stelle nicht verdient zu haben oder etwas Unrechtes zu tun, indem beispielsweise einer geeigneteren Person der Platz weggenommen wird. Das Beispiel von Herrn C. zeigt, wie vielschichtig bzw. umfassend die Funktion der Schlüsselpersonen sein kann: Ihre Einflussmöglichkeiten reichen vom Zugang zu Erwerbstätigkeit und erwerbsbezogenen Bildungsangeboten, über Hinweise zu oder Empfehlung bzw. Anordnung von erwerbsbezogener Bildung bis hin zur Unterstützung der Teilnahme daran. Allerdings haben Schlüsselpersonen auch die Macht, diese Zugänge zu verwehren oder sie wieder zu verschließen und damit Gelegenheiten für Erwerbstätigkeit und erwerbsbezogene Bildung zu verhindern. Dies erfolgt meist nicht direkt und offensichtlich, sondern indirekt, sodass der Zugang freiwillig aufgegeben wird:

Also ich konnte noch ein Jahr nach der Lehre dort bleiben und ja, wir haben uns dann ein wenig verstritten, der Chef und ich, nicht wirklich verstritten, aber ich hatte einen Unfall und er wollte mich nicht recht bezahlen. Und dann habe ich gefunden, dann möchte ich

38 Diese Textstelle hat mich wahrscheinlich unbewusst auf die Idee für die Benennung der Kernkategorie gebracht; denn wer schummelt, missachtet bewusst und aktiv die Regeln, was voraussetzt, diese *Spielregeln* zu kennen.

auch nicht mehr dort arbeiten. Und habe dann relativ lange, also Arbeit gesucht. Was auf der einen Seite etwas zermürend war, auf der anderen Seite für mich gerade gut, damit ich mal wieder Zeit hatte fürs Kind. Und dann habe ich eine Stelle gefunden bei der [Fluggesellschaft], damals. Im Callcenter. [...] Bis kurz vor Corona, dort habe ich dann den dritten Chef als Assistentin gehabt und dort haben wir mit dem dritten Chef/die ersten zwei sind super gewesen, mit dem dritten ist es dann nicht mehr gegangen. Und dann habe ich die [Arbeitgeberin] verlassen. – Frau N., Z. 20–37

Frau N. hat nach der Lehre den Zugang zur Erwerbstätigkeit vorübergehend beim gleichen Betrieb behalten können, ihn dann aber aufgrund einer Unstimmigkeit mit dem Vorgesetzten freiwillig aufgegeben (*„dann möchte ich auch nicht mehr dort arbeiten“*). Darauf folgte eine längere Phase der Erwerbslosigkeit (*„habe dann relativ lange, [...] Arbeit gesucht“*). Sie findet dann wieder eine Arbeitsstelle, bei der sie sich vom Callcenter bis zur Einsatzleitstelle und Assistentin hocharbeitet, bis sie schließlich kündigt und erneut aufgrund der Beziehung zur vorgesetzten Person den Zugang zur Erwerbstätigkeit freiwillig aufgibt (*„mit dem dritten ist es dann nicht mehr gegangen.“*). Auch Herr M. scheint von sich aus die Arbeitsstelle verlassen und damit auf Möglichkeiten zur Weiterbildung (s. Herr M., Z. 101–106) verzichtet zu haben:

Und in Amerika hatte ich Mühe mit/Plötzlich Problem mit meinen Augen gehabt. Ich habe ja ein Auge/Ich habe nur noch mit einem Auge gesehen. Das hat eigentlich nichts ausgemacht, das habe ich schon seit [über 20 Jahren] gehabt, aber nachher ist das zweite Auge/Habe ich eine Netzhautablösung gehabt. Und da habe ich/Bin ich sehbehindert gewesen. Ich habe nur noch 40 % gesehen auf dem besseren Auge. Aber habe mit dem immer noch gearbeitet. Und bin nachher auch noch/Bei [vorherige Arbeitgeberin] habe ich auch noch gearbeitet. Und nachher [15 Jahre später] hat es mich dann dort rausgespült, sowieso. – Herr M., Z. 65–73

Allerdings ist in diesem Beispiel nicht eindeutig, von wem genau und warum der Zugang verschlossen und Herr M. *„rausgespült“* wurde. Da er vom *„Rausspülen“* im Zusammenhang mit der erworbenen Beeinträchtigung erzählt, könnte daraus abgeleitet werden, dass die Beeinträchtigung letztlich dazu geführt hat. Jedoch betont Herr M., dass er *„mit dem immer noch gearbeitet“* und auch noch die Arbeitgeberin gewechselt habe (*„habe ich auch noch gearbeitet“*). Später im Interview berichtet er zudem, dass er in dieser Zeit noch befördert wurde und die Möglichkeiten zu Weiterbildungen genutzt habe. Mit der Formulierung *„sowieso“* am Ende des Ausschnitts scheint er betonen zu wollen, dass es nicht an der Beeinträchtigung gelegen habe, sondern dass er so oder so nicht mehr dort arbeiten konnte oder wollte. *„Rausgespült werden“* klingt allerdings eher nach einem passiven Vorgang, der nicht aktiv veranlasst wird und gegen den nichts zu unternehmen ist. Die Begrifflichkeit weckt Assoziationen zu Wasser, zu einer Naturgewalt, einer höheren Macht, die sich nicht kontrollieren oder beeinflussen lässt. Herr M. muss es mit sich geschehen lassen und kann sich nicht wehren; vielleicht will er auch nicht, dann fließt er mit dem Strom und lässt sich treiben – lässt sich *raustreiben*. Ein solcher Ablauf repräsentiert in gewisser Weise das Gegenteil von *„Reinrutschen“* oder *„Reinmogeln“* (s. Frau A., Z. 101–114 bzw. – Herr C., Z. 296–309). Das letzte Beispiel, hier

von Herrn B., zeigt jedoch als Gegenstück zur Machtlosigkeit auf, dass gegen die Einschränkung von Handlungsfähigkeit vorgegangen werden kann:

Ja, also, der Fachausweis war eigentlich schon ein Wunsch im 2. Lehrjahr. Habe ich eigentlich schon/Weil mein Lehrmeister war nicht so ein einfacher, und ich habe einfach gefunden, dem zeige ich es mal. Weil er hat auch nur den Fachausweis gehabt. Und dann habe ich gefunden, dem zeige ich es mal, dass man es auch trotzdem schlauer und schöner machen kann. Also gartentechnisch. Und auch mit den Leuten. Und das ist halt schon ein ziemlicher Ansporn gewesen, zum diese Weiterbildung einmal noch zu machen. [...] Ja, also ausschlaggebend ist vor allem dort in der Lehre gewesen, als er einfach immer einen ziemlich runtergemacht hat und gesagt hat: ‚Ja, es wird einfach nichts, groß.‘ Und dann habe ich einfach aus Trotz gefunden: ‚Doch, ich zeige es ihm erst recht.‘ Und dann ist das halt mit der Zeit immer mehr ein Wunsch geworden, weil ich kann mir jetzt nicht vorstellen, vom Beruf wegzugehen. Und wenn man alt werden will auf einem Beruf, muss man sich weiterbilden. – Herr B., Z. 24–30, 92–97

Herr B. erzählt ebenfalls von einer Schlüsselperson, nämlich seinem Lehrmeister, der „*nicht so ein einfacher*“ war und „*immer einen ziemlich runtergemacht hat*“ (s. Abschnitt 5.3.2, Barrieren). Der Lehrmeister war anscheinend der Meinung, dass es „*einfach nichts*“ wird mit oder aus Herrn B., woraus sich schließen lässt, dass er Herrn B. keine Unterstützung geboten und ihm die höhere berufliche Bildung nicht empfohlen hat. Herr B. nimmt die Schikanen des Lehrmeisters jedoch als Ansporn für erwerbsbezogene Bildung („*der Fachausweis war eigentlich schon ein Wunsch im 2. Lehrjahr*“); statt zu resignieren, betont Herr B., dass er seinem Lehrmeister „*aus Trotz*“ beweisen wollte, dass er mindestens gleich viel, wenn nicht sogar mehr *auf dem Kasten* habe als dieser („*dem zeige ich es mal*“). Damit hat der Lehrmeister eine paradoxe, aber dennoch indirekte Funktion als Schlüsselperson, denn vielleicht wäre Herr B. sonst nicht auf die Idee mit der Ausbildung gekommen oder hätte sie nicht so zielstrebig durchgesetzt.

5.1.2.3 Zusammenfassung

Die Kategorie *Schlüsselpersonen* umfasst wesentliche Kontakte, Bezugspersonen, Vorgesetzte, also Personen aus dem privaten sozialen Umfeld, dem Arbeitsumfeld oder Fachpersonen (z. B. bei Coaching oder Beratung). Schlüsselpersonen werden entweder anhand konkreter Individuen (z. B. Mutter, Kollegin, Arbeitskollege, Mentor) oder generell als „Netzwerk“ oder „Kontakte“ beschrieben. Sie können einerseits als *Gate-Opener* Praktikums- oder Lehrstellen und vor allem Stellenangebote vermitteln. Andererseits nehmen sie durch finanzielle Unterstützung direkten Einfluss auf die Teilnahme an erwerbsbezogener Bildung oder ermöglichen diese indirekt durch Hinweise, Empfehlungen, Austausch oder auch in Form von Unterstützung während der Teilnahme. In erster Linie geht es also darum, Zugang zur Erwerbstätigkeit und erwerbsbezogener Bildung durch das Netzwerk zu erhalten oder sich zu verschaffen. Häufig werden bestimmte Bezugspersonen aus dem sozialen Umfeld als Schlüsselpersonen beim Finden einer Erstausbildung relevant gesetzt. Personen aus dem professionellen oder beruflichen Netzwerk werden eher genannt, wenn es darum geht, sich über Weiterbildungsangebote auszutauschen oder Hinweise oder Auskünfte darüber zu erhalten. In

den meisten Fällen bietet das soziale Umfeld (emotionalen) Support; in einigen Aus- oder Weiterbildungen stehen den Befragten jedoch auch eigene Coaches oder Mentoren zur Verfügung, die als Ressourcen genutzt werden. Schlüsselpersonen können verschiedenartigen Einfluss auf erwerbsbezogene Bildungsentscheidungen nehmen, so dass die interviewten Personen ihren Rat befolgen, ihnen nacheifern, sich von ihnen abgrenzen, sich ihnen widersetzen oder ihnen etwas beweisen wollen. Schlüsselpersonen lassen sich in der Familie, im Freundeskreis oder durch Beziehungen finden, können aber auch im Nebenjob oder in der Vereinstätigkeit erschlossen werden. Eine besonders maßgebliche Funktion scheinen vorgesetzte Personen einzunehmen, nicht nur bei der Vermittlung zukünftiger Arbeitsstellen oder beim Initiieren und Finanzieren von Weiterbildung, also beim Bereitstellen oder Eröffnen von Zugängen, sondern auch beim freiwilligen Aufgeben von Zugängen, beispielsweise wenn aufgrund der Beziehung zu Vorgesetzten eine Stelle verlassen wird.

Es können also zwei Arten von Schlüsselpersonen unterschieden werden (s. Tabelle 5), die sich dimensional auf dem Spektrum zwischen *aktiv nutzen und heranziehen*, *erhalten* (und *umsetzen* oder *ablehnen*) und *zu selbstverständlich/nicht vorhanden* bewegen (s. Spalte Dimensionen):

Tabelle 5: Eigenschaften und Dimensionen der Kategorie „Schlüsselpersonen“

Kategorie	Eigenschaften	Dimensionen			
Schlüsselpersonen	Vermittlung von Arbeitsstellen	keine Thematisierung; zu selbstverständlich; nicht vorhanden; ...	erhalten und umsetzen	erhalten und ablehnen	aktiv nutzen und heranziehen
	Unterstützung der Teilnahme an erwerbsbezogener Bildung				

5.2 Übergänge geschehen lassen und meistern

Die nächsten beiden Kategorien beziehen sich auf die Übergänge zwischen erwerbsbezogenen Bildungsangeboten und Erwerbstätigkeit. *Entscheidungsstrategien* (z. B. wie oft, wie intensiv und welche Informationsressourcen für eine Entscheidung genutzt werden) bereiten Übergänge vor (z. B. die Nutzung von Berufsberatung für die Berufswahl). *Bewältigungsstrategien* (beispielsweise in Form des Umgangs mit Konsequenzen von Entscheidungen oder mit unkontrollierbaren Faktoren) kommen während der Übergänge zum Tragen, z. B. um beim Wechsel einer Arbeitsstelle Zugänge nicht zu verlieren. Obwohl mit Strategien im Allgemeinen geordnete und gerichtete Handlungen mit Absichten gemeint sind (Bourdieu, 1993, S. 116), sind die hier vorgestellten Strategien prozesshaft zu verstehen; deshalb werden die folgenden Abschnitte nicht anhand der Eigenschaften der Kategorien gegliedert werden (wie es bei den beiden vorangehenden Kategorien der Fall war), sondern anhand von Stationen, in denen sich jeweils verschiedene dieser Eigenschaften gleichzeitig zeigen (s. Tabelle 6 bzw. Tabelle 8).

5.2.1 Entscheidungsstrategien

Beim Erzählen über erwerbsbezogene Bildung sowie Erwerbstätigkeit im Laufe des Lebens werden zwangsläufig auch Übergänge zwischen diesen Elementen rekonstruierbar. Insbesondere in der Vorbereitung dieser Übergänge, bevor eine Entscheidung für oder gegen die Teilnahme an einer bestimmten Erstausbildung, an erwerbsbezogenen Bildungsangeboten im weiteren Erwerbsleben oder betreffend Erwerbstätigkeit getroffen wird, zeigen sich verschiedene Handlungen, die unter dem Begriff *Entscheidungsstrategien* kodiert wurden und in diesem Abschnitt anhand von Interviewziten vorgestellt werden.

Tabelle 6: Eigenschaften der Kategorie „Entscheidungsstrategien“

Kategorie	Eigenschaften	Stationen
Entscheidungsstrategien	Informationsressourcen	... im Entscheidungsprozess für die Erstausbildung, bei erwerbsbezogenen Bildungsentscheidungen im weiteren Erwerbsleben und bei Entscheidungen betreffend Erwerbstätigkeit
	Intensität	
	Dauer	
	Konsequenzen antizipieren	

5.2.1.1 Entscheidungsprozess Erstausbildung

Der erste Entscheidungsprozess, welcher von allen interviewten Personen thematisiert wurde, war oftmals jener bei der Wahl der Erstausbildung, also am Übergang von der obligatorischen Schule zur beruflichen Grundbildung oder vom Gymnasium zum Studium. Besonders eindrücklich und ausführlich wird dieser Prozess von Frau A. geschildert:

Ähm, also es war so, dass ich eigentlich immer (lacht) das Ziel hatte, Lehrerin zu werden. Und ähm ich war dann auch schnuppern mal äh als Lehrerin selbst äh so ein Tag und dann als Kindergärtnerin noch. Und es ist ja so, ich habe eine Seheinschränkung. Und die sowohl die Lehrperson wie auch Kindergärtnerin, die mich dann begleitet haben, haben gemeint, das würde schon gehen zumindest im Teamteaching auf jeden Fall. Und ähm dann war aber die IV nicht dieser Meinung, dass das so ist (lacht) und dann wird x Negativbeispiele gebracht, dass ich/also es war in der neunten Klasse und haben gesagt, dass sie das nicht unterstützen würden. – Frau A., Z. 10–18

Frau A. probierte in der 9. Klasse, also dem letzten obligatorischen Schuljahr, ihren Berufswunsch aus, sie „war dann auch schnuppern [...] als Lehrerin [...] und als Kindergärtnerin“ und hat die Beratung der IV (s. Abschnitt 5.1.1, Unterstützungsstrukturen) genutzt, die ihr dann jedoch davon abgeraten hat (s. Abschnitt 5.2.2 bzw. 5.3.2). Frau A. ist dann durch ihren damaligen Freund (Z. 18–21) während des Gymnasiums auf die Idee gekommen, Physiotherapeutin werden zu wollen. Als Zulassungsvoraussetzungen musste Frau A. neben einem Praktikum eine Eignungsabklärung („Test“) absolvieren:

[...] sie haben dann aufgrund dieses Tests gesagt, dass ich schulisch zwar äh fit wäre für die Physioausbildung, aber sie mir eigentlich die Ausbildung nicht so wirklich empfehlen wollten, das zu tun, weil mein Denkstil für Physiotherapie nicht geeignet sei (lacht) und ähm (...) ja, das hat mich dann zuerst ein bisschen aus der Bahn geworfen, weil das war ja ein großes Ziel, nachdem der Lehreritraum eigentlich geplatzt war. Und dann ähm habe ich aber trotzdem gesagt, das Vorpraktikum, das ist schon, hatte äh fix den Vertrag [...], habe ich dann trotzdem gemacht für die Physiotherapie. [...] Und dann habe ich versucht, man muss ja den Numerus clausus machen auch für das Chiropraktikumsstudium [...] und ich habe dann sowohl die [Universität] als auch Rektorenkonferenz für das Medizinstudium angefragt, ob es eine Möglichkeit gäbe, Außerhalb dieses Numerus clausus einzusteigen sozusagen als Nachteilsausgleich, weil es ist Menschen mit Sehbehinderung, die eine Lesehilfe benötigen, also ich mit Sprachausgabe zum Beispiel, nicht gestattet, den Numerus clausus zu machen. Also war es damals, weiß nicht, wie heute die Regeln sind. Und natürlich sind auch die Aufgaben äh natürlich alle sehr visuell und das wäre gar nicht gegangen ohne Assistenz. Und da diese beiden Stellen dann das auch abgelehnt haben, beide haben zwar gesagt, sie würden das gerne tun, es gehe aber rechtlich nicht. Ähm ja, war dann das AUCH keine Option mehr, wir haben uns dann noch in Verbindung gesetzt mit [...] eine[r] große[n] Behindertenorganisation, die sich auch rechtlich äh um gewisse Sachen kümmert, und sie haben gesagt, dass das ihnen bewusst sei und dass äh sie da dran seien, aber das würde ungefähr noch fünf bis zehn Jahre gehen, bis diese Änderungen in Kraft treten würden. Dass es eben auch zugänglich ist für Menschen mit Behinderungen jeglicher Art. Und dann habe ich gefunden, gut, so lange kann ich hier nicht warten mit Studieren (lacht), und habe dann ähm mich ein bisschen auf die Suche gemacht, ich bin dann in Vorlesungen gegangen, hineingesessen einfach so zum Hospitieren, und habe mich dann für das Psychologiestudium entschieden. – Frau A., Z. 35–87

Als ihr auch vom Physiotherapiestudium abgeraten wurde, absolvierte sie trotzdem das Praktikum und sammelte Erfahrungen. Daraufhin schmiedete sie einen neuen Plan („Chiropraktikumsstudium“) und nahm Kontakt mit verschiedenen Stellen (Universität, Rektorenkonferenz, „Behindertenorganisation“) auf, um die Umsetzung dieses Plans abzuklären. Als deutlich wurde, dass dieser ebenfalls nicht in naher Zukunft realisierbar war, machte Frau A. sich weiter *„ein bisschen auf die Suche“* und nahm als Gast an verschiedenen Vorlesungen teil, um deren Inhalte und Abläufe kennenzulernen – hat sich *„hineingesessen einfach so zum Hospitieren“*. Die so gewonnenen Informationen haben ihr letztlich zur Entscheidung verholfen (*„habe mich dann für das Psychologiestudium entschieden“*). Frau A. nutzt also verschiedene Informationsquellen und weiß, wo sie sich Unterstützung holen kann. Sie macht Abklärungen, sammelt eigene Erfahrungen und berücksichtigt Beratung und Empfehlungen. Das alles nimmt viel Zeit und Ressourcen in Anspruch, die sie beide zu haben scheint. Frau A. sagt zur zeitlichen Organisation Folgendes:

Ja, ähm es war schon, also ich habe nach dem Gymnasium habe ich ein Jahr Zwischenjahr gemacht und dann äh habe ich mit dem Studium begonnen. – Frau A., Z. 324–325

Frau A. nahm sich zwischen Gymnasium und Psychologiestudium für die oben beschriebenen gründlichen Abklärungen ein Jahr Zeit; außerdem wusste sie, wo sie Unterstützung einholen und welche Informationsressourcen sie nutzen konnte. Diese Möglichkeiten haben nicht alle; so reflektiert Frau S.:

Also ich kämpfe halt jetzt schon mein Leben lang, eigentlich, seit ich diese Lehre gemacht habe, das KV. Eigentlich immer mit dem, dass ich (räuspern) nicht im KV weiterhin arbeiten will. Und ich merke, dass mich das ein wenig behindert, so (lacht). Und einfach, sicher auch wichtig ist, dass man sich das mit der Berufswahl gut überlegt, wenn man jung ist, und man sich dort auch Zeit nehmen sollte. Und nicht meinen muss: ‚Woah, ich muss jetzt stressen und ich muss einfach etwas haben.‘ Ich wünschte mir manchmal ein wenig, dass ich einfach, ja, vielleicht noch ein Jahr gewartet hätte und mich für etwas anderes entschieden hätte. Und dann, nicht so wie jetzt, viel Erklärungen abgeben muss. KV und. Ja, das. (lacht) – Frau S., Z. 198–207

Für Frau S. ist klar, dass sie die falsche Erstausbildung absolviert hat. So bereut sie es, sich damals für diese Ausbildung entschieden zu haben, denn sie fühlt sich dadurch eingeschränkt oder gar benachteiligt (*„ich merke, dass mich das ein wenig behindert“*). Wie diese Entscheidung getroffen wurde, ist unklar, aber es scheint, als hätte Frau S. sich zu wenig informiert und wahrscheinlich in dieser Situation selbst gedacht, dass sie *„stressen“* und *„einfach etwas haben“* müsse. Rückblickend würde sie sich mehr Zeit nehmen und wünscht sich, dass sie *„vielleicht noch ein Jahr gewartet hätte“*. Dies setzt sie später bei der Entscheidung für eine Weiterbildung um; dort nimmt sie sich Zeit, überlegt es sich gut, wägt ab, fragt andere nach Empfehlungen und lässt sich beraten. Es scheint, als hätte sie aus dieser Erfahrung gelernt und wüsste nun besser, wie eine Entscheidung gut vorbereitet werden kann.

Vielleicht war es aber damals bei der Erstausbildung nicht möglich, sich diese Zeit zu nehmen, denn nicht alle Schulabgänger*innen können sich ein Zwischenjahr finanziell leisten und nicht alle Bezugspersonen finden dies sinnvoll und unterstützen es. Dazu gibt es im Interview mit Frau S. zwar keine direkten Hinweise, aber eben auch keine zu unterstützenden Bezugspersonen. Es entsteht der Eindruck, dass Frau S. bei der Entscheidung auf sich allein gestellt war und keine Ressourcen für den Entscheidungsprozess nutzen konnte. Vielleicht wusste sie auch nicht, wie und wo sie hätte Unterstützung einholen können. Ähnlich scheint es Herrn T. ergangen zu sein (zur Erinnerung: Beide wurden erst als Erwachsene diagnostiziert):

Ja, bei mir war es so. Schulisch und ausbildungsmäßig hat es sehr gehapert. Weil ich hatte relativ auch eine mühsame Jugend. Und war zum Teil auch wie nicht fähig, das, Ausbildungen und alles Mögliche, alleine auf mich zu nehmen. Und hatte wie keine Unterstützung früher. Aber ja, ich habe mehrere Praktikums gemacht und einfach ausprobiert, was ich möchte. Und ja, so Weiterbildung habe ich an sich keine gemacht. Ausbildung habe ich zweimal angefangen, als Coiffeur. Aber es hat mir dann irgendwie auch nicht gefallen. Und bis jetzt bin ich halt wie ohne Ausbildung. Und jetzt per Zufall einfach noch in das Arbeitsumfeld geraten, weil ich Kollegen in diesem Umfeld gehabt habe. Und habe eine Piercer-Ausbildung mal gemacht. – Herr T., Z. 22–31

Herr T. war ebenfalls auf sich allein gestellt und wusste anfangs nicht wirklich, wie er sich selbst helfen kann. Später hat er dann, nach dem „Ausprobieren“ in Form der Absolvierung mehrerer Praktika und zweimaligem Beginnen und Abbrechen einer Ausbildung, *„per Zufall“* doch noch eine für ihn passende Erwerbstätigkeit gefunden (s. auch Z. 11–31):

Ich wollte es eigentlich schon lange machen, weil/Also ich habe gedacht, Tätowierungen und Piercing selbst, aber wusste nicht, wie man zu etwas kommt. So für eine Ausbildung. Weil ja, es gibt wie an sich keine offizielle Ausbildung für das. Ich musste zuerst eine Kollegin fragen und selbst ein wenig recherchieren. Aber ich bin dann auch durch eine Kollegin, die schon dort gearbeitet hat, dort reingekommen. – Herr T., Z. 91–96

Herr T. hat also gezielt (aber vielleicht sich dessen wenig bewusst) niederschwellige Informationsressourcen aus dem Freundeskreis genutzt (*„ich musste zuerst eine Kollegin fragen und selbst ein wenig recherchieren“*) und ist dann *„durch eine Kollegin, die schon dort gearbeitet hat“* in einen Betrieb gekommen, wo er dieses Handwerk erlernen konnte (s. Abschnitt 5.1.2, Schlüsselpersonen). Da der Entscheidungsprozess von Herrn T. kaum thematisiert wurde, scheint dieser spontan und kurzfristig abgelaufen zu sein. Vergleichbar mit Frau S. und Herrn T. schildert Frau N. kaum, wie die Entscheidung für die Erstausbildung getroffen wurde; bzw. ist es möglich, dass auch diese spontan erfolgte:

Angefangen habe ich damals, als ich in das Berufsleben eingestiegen bin, als Gärtnerin. Ich habe als junger Mensch nicht recht gewusst, was ich machen will, aber es hat sich dann einfach so ergeben. Der Gartencenter war gerade nebenan und es hat alles gepasst und so. Und ich bin gerne draußen und da habe ich eine Lehre als Gärtnerin gemacht. – Frau N., Z. 12–17

Frau N. geht pragmatisch (*„Der Gartencenter war gerade nebenan“*) und intuitiv (*„es hat alles gepasst“*) vor und erzählt von keinen Abklärungen, die sie damals vorgenommen hat, um die Entscheidung zu treffen. Wahrscheinlich benötigte sie dafür kaum zeitliche oder andere Ressourcen; im Vergleich zum aufwendigen, anspruchsvollen Vorgehen von Frau A. wirkt ihr Vorgehen fast bequem und genügsam. Frau N. wusste nicht genau, was sie *„machen will“*, und gibt sich vielleicht gerade deshalb mit dieser naheliegenden, einfachen Lösung zufrieden. Das lässt sich aus dem Umstand schließen, dass Frau N. die Lehre als Gärtnerin abgeschlossen hat und dies (im Gegensatz zu Frau S.) nicht bereut, auch wenn sie nicht mehr in diesem Beruf tätig ist. Der Entscheidungsprozess für einen einjährigen Weiterbildungskurs später im Erwerbsleben ist dann alles andere als spontan; dort holt sich Frau N. viele Informationen ein, lässt sich beraten, wägt ab, spricht mit anderen etc. Auch hier scheint es so, als hätte sie aus der Erfahrung gelernt und weiß nun, wo und wie sie sich informieren sowie Unterstützung holen kann.

Eine spontane Wahl der Erstausbildung, die ohne Nutzung von Beratung, Unterstützung oder Informationsressourcen geschildert wird, lässt sich auch bei Frau O. (Z. 23, 77–83), Herrn J. (Z. 63–65) und Herrn T. (Z. 160–162) rekonstruieren. Alle drei scheinen eine erstbeste Ausbildung zu starten, um zu schauen, ob sie passt, und brechen diese ab, sobald sie merken, dass diese nicht passt bzw. sie sich die Ausbildung anders vorgestellt haben (s. Abschnitt 5.2.2, Bewältigungsstrategien). Hier das Beispiel von Frau O., deren Kindheitstraum es war, bei einer großen Umweltorganisation zu arbeiten, und die daher ein entsprechendes Studium begonnen hatte:

ich war einmal ganz, ganz kurz für UMWELTINGENIEURWESEN eingeschrieben, weil das ist eigentlich die Richtung, die man für [Umweltorganisation] haben sollte/also das ist jetzt so als Flagship, für. Und der Studiengang ist aber EXTREM auf Physik, Chemie,

MATHE, Biologie, und DAS sind alles Schwächen von mir, und ich hatte keine Chance, mitzuhalten, genau, darum. – Frau O., Z. 77–83

Frau O. thematisiert dabei nicht, wie sie bei der Auswahl dieses Studiengangs genau vorgegangen ist; sie scheint sich vorher kaum Informationen dazu eingeholt zu haben. Schließlich wäre das Recherchieren, aus welchen Fächern sich das Studium zusammensetzt, etwas, das vor Studienbeginn hätte erfolgen können – auch das Vorgehen von Frau A., in Vorlesungen zu „schnuppern“, um deren Aufbau kennenzulernen, scheint Frau O. nicht durchgeführt zu haben. Ferner sind keine Hinweise auf Beratung oder Empfehlungen (also auch keine auf Schlüsselpersonen oder Unterstützungsstrukturen) bei diesen Entscheidungen vorhanden, ähnlich wie bei Herrn T. und Frau S., die ihre Entscheidung für die Erstausbildung ebenfalls kurz entschlossen getroffen haben.

Oftmals scheinen sich jedoch auch die Eltern an der Entscheidung für eine bestimmte Erstausbildung beteiligt zu haben, wie es bei Herrn C. der Fall war:

[...] eigentlich wollte ich Biochemie auch studieren, oder Stereochemie ist einigermaßen ähnlich. Wurde aber von meinem Vater, seiner Zeitens Doktor lic. oec. [Schweizer Hochschule], abgeraten und zwar mit der damaligen Aussage, ob ich mich selber in das Top-Ein-Prozent einordnen werde, worauf ich gesagt habe: ‚Nein. Ich bin nirgendwo im Topprozent‘, und dann hat er gemeint: ‚Dann bist du halt irgendwo mal am Mäuse totspritzen.‘ Und das war danach so der Ausgang (unv. #00:01:55–6#), ‚mach mal Wirtschaft‘. Bin ich nach Ortschaft GBR, städtisch (1) Wirtschaft studieren gegangen, also in die [private europäische Hochschule], und habe dort das doch schon eher genossen, mir war die Schweiz deutlich zu eng. [...] und für mich war dann auch klar, also in die [Schweizer Hochschule] will ich eigentlich nicht. Meine ganze Familie ist [Schweizer Hochschule], nur ich nicht. – Herr C., Z. 21–35

Herr C. hat sich bei der Wahl der Erstausbildung bzw. dem Studium vom Vater beraten lassen; bzw. hat dieser ihm in einer Imperativ-Formulierung vorgeschlagen, was er machen soll („*mach mal Wirtschaft*“). Der Vater antizipiert die Aussichten nach dem Studium mit Blick auf die schulischen Leistungen in den naturwissenschaftlichen Fächern („*ich bin nirgendwo im Topprozent*“) und prognostiziert eine (wahrscheinlich eher abschreckende) Labortätigkeit („*dann bist du halt irgendwo mal am Mäuse totspritzen*“). Wahrscheinlich entspricht diese Tätigkeit nicht den Vorstellungen von Herrn C., so dass er sich für den Vorschlag seines Vaters entscheidet, ohne sich, wie es scheint, weiter über die Inhalte des Studiums zu informieren. Der Studienort scheint ihn jedoch zu beschäftigen („*mir war die Schweiz deutlich zu eng*“) und ihm dahingehend wichtig zu sein, dass er sich zumindest dort von seinem Vater bzw. der ganzen Familie abgrenzt („*meine ganze Familie ist [Schweizer Hochschule], nur ich nicht*“) und damit ein Stück an Selbstbestimmung und Handlungsfähigkeit in der Entscheidung wiedererlangt. Auch bei Herrn B. hat der Vater eine maßgebliche Rolle im Entscheidungsprozess der Erstausbildung gespielt:

Also, zuerst in der Oberstufe dachte ich einmal, ich werde Schreiner. Landwirt war eine Idee, aber dort/weil ich in der Freizeit auf einem Bauernhof arbeite. Aber dort ist vom Vater aus eher gekommen: ‚Gescheiter etwas lernen, was Zukunft hat, und dann kann

man immer noch in die Landwirtschaft.‘ Dann bin ich einmal Schreiner schnuppern gegangen. Da habe ich gemerkt, dass das überhaupt nicht meins ist. Den ganzen Tag drinnen und auf den Millimeter arbeiten. Und dann ging ich Forstwart schnuppern, war schon besser, draußen in der Natur. Aber auch noch nicht so das. Und dann ging ich Landschaftsgärtner schnuppern. Und das ist dann eigentlich, ja, das ist DER Beruf gewesen, der mir gefallen hat. – Herr B., Z. 10–18

Der Vater von Herrn B. rät ihm mit der Begründung, *„Gescheiter etwas [zu] lernen, was Zukunft hat“*, von einer Landwirtschaftsausbildung ab. Damit impliziert er also, dass diese Tätigkeit keine Zukunft habe, was Herr B. offenbar berücksichtigt. Er verlässt sich aber nicht allein auf das Urteil des Vaters, sondern sammelt eigene Erfahrungen, probiert verschiedene Berufe aus (*„dann bin ich einmal Schreiner schnuppern gegangen“*) und merkt beim dritten, *„das ist DER Beruf“*, den er lernen will. Herr B. erkennt und reflektiert dabei seine eigenen Vorlieben (*„war schon besser, draußen in der Natur“*) sowie Abneigungen (*„den ganzen Tag drinnen und auf den Millimeter arbeiten“*) und stellt dementsprechend Anforderungen an seine zukünftige Tätigkeit. Herr E. hat ebenfalls Landschaftsgärtner gelernt, und auch bei ihm scheint die Familie eine entscheidende Rolle gespielt zu haben (wie bereits im Abschnitt 5.1.2 bei den Schlüsselpersonen erkennbar war):

Also beruflich bin ich jetzt momentan Landschaftsgärtner. Habe einen EFZ-Ausweis gemacht. Dorthin gekommen bin ich/es ist eigentlich ein wenig ein Familienunternehmen. Der Cousin vom Vater. Und bin schon immer gerne draußen gewesen. Und durch das hat es mir sicher gefallen. Eigentlich seit ich in der Oberstufe bin, will ich diesen Beruf machen. Eigentlich nie einen anderen Beruf geschnuppert, nie einen anderen. – Herr E., Z. 11–16

Vermutlich hatte Herr E. die Lehrstelle als Landschaftsgärtner beim *„Cousin vom Vater“* bereits in Aussicht. Dennoch hat er anscheinend – zwar *„nie einen anderen“*, also nur in diesem Beruf, aber an verschiedenen Orten – *„geschnuppert“*; zumindest lässt sich das vermuten. Diese Vermutung und diejenige, dass er keine anderen Optionen in Betracht gezogen hat, was dem üblichen Vorgehen zu widersprechen scheint und daher betont wird, werden aus dem letzten Satz abgeleitet. Es stellt sich dabei die Frage, ob Herr E. überhaupt andere Optionen gehabt hätte, denn die Betonung des *„EFZ-Ausweis[es]“* könnte bedeuten, dass das Absolvieren einer weniger angesehenen und prestigeträchtigeren EBA-Ausbildung zur Diskussion stand, diese aber durch das Finden der Lehrstelle im Familienbetrieb umgangen werden konnte (denn diese Ausbildung ist auf dem Arbeitsmarkt weniger verwertbar; s. Kapitel 3, Forschungsstand). Möglicherweise blieb ihm nichts anderes übrig, was jedoch nicht heißen muss, dass er damit nicht zufrieden sein kann. Herr E. muss – und will vielleicht auch – keine Alternative finden, wenn er etwas Passendes angeboten bekommen hat (ähnlich wie bei Frau N. oder Herrn L.) und klar ist, dass diese Ausbildung *die* (und vielleicht die einzige) Gelegenheit ist (s. Abschnitt 5.3.2 bzw. 6.3.2).

Wie bereits bei der Kategorie *Unterstützungsstrukturen* diskutiert, hat bei Herrn L. die IV-Berufsberatung eine zentrale Rolle im Entscheidungsprozess gespielt:

Die IV ist da auch involviert gewesen, IV-Berufsberatung. Eigentlich schon von Anfang an und dann habe ich so einen Ablauf gemacht, wo mir dann so ein paar Bildchen gezeigt worden sind, mit so Tätigkeiten, und der Stapel, den ich nicht machen konnte, war viel größer als der Stapel, der infrage kommen würde, der mich interessieren würde, und irgendwie schlussendlich ist dann für mich klar gewesen, es wird der Beruf Kaufmann werden. – Herr L., Z. 13–18

Dort wurden zuerst Bilder von Lehrberufen danach sortiert, ob sie aufgrund der Beeinträchtigung infrage kommen, also die Tätigkeiten im Sitzen durchgeführt werden können, bzw. nicht infrage kommen, weil sie nicht im Sitzen ausführbar sind. „Der Stapel, der infrage kommen würde“, ist gleichzeitig jener, der Herr L. „interessieren würde“, und die Entscheidung war „irgendwie schlussendlich“ dann „klar“. Auf die spätere Nachfrage, wie der Entscheidungsprozess zum „Beruf Kaufmann“ genau abgelaufen ist, wird deutlich, dass auch die Mutter entscheidend involviert war:

Es ist halt wirklich bei mir nicht so gewesen wie bei anderen, bei denen es geheißen hat: ‚Ja, man kann in den Beruf reinschnuppern, man kann in diesen Beruf reinschnuppern und dann entscheiden, was einem besser gefällt.‘ Weil eben es hat etwas im Sitzen sein müssen und es ist halt auch eine gute Grundausbildung, bei der viele Möglichkeiten nachher entstehen oder bestehen. Und glücklicherweise ist dann dieser Job wirklich auch etwas gewesen, der mir eben wirklich persönlich Spaß gemacht hat. [...] so ganz genau kann ich es nicht, wie sagt man, rekapitulieren. Weil es schon recht lang her gewesen ist, so das mit dem Ganzen. Und das ist ja noch mit der Mutter und der IV eben noch gewesen, die da noch involviert gewesen sind. Aber vor allem halt, nehme ich jetzt mal an, ist es halt die Entscheidung gewesen, es ist eine gute eben Grundausbildung, bei der man dann viele Möglichkeiten nachher hat. Ja. – Herr L., Z. 125–130

Außerdem wird klar, dass diese Optionen die einzigen in Betracht gezogenen Möglichkeiten waren und wohl auch keine weiteren Abklärungen getroffen oder Informationen eingeholt wurden. Es wirkt fast so, als hätte die IV-Beratung eine Empfehlung abgegeben und diese damit begründet, dass es „etwas im Sitzen“ und außerdem „eine gute Grundausbildung“ ist, „bei der viele Möglichkeiten nachher entstehen oder bestehen“, sodass Herr L. und seine Mutter diese vernünftige Empfehlung schließlich angenommen haben; das mehrmalige Wiederholen der Begründung könnte darauf hindeuten. Gleichzeitig möchte Herr L. nicht den Eindruck erwecken, dass über ihn entschieden worden ist und er sich beschweren will; denn anschließend fügt er hinzu, dass „glücklicherweise [...] dann dieser Job wirklich auch etwas gewesen“ sei, das ihm „eben wirklich persönlich Spaß gemacht hat“. Mit dieser Formulierung möchte er scheinbar versichern, dass alles in Ordnung und er vielleicht sogar froh oder dankbar für das Vorgehen ist. So betont er, dass er mit dieser Entscheidung rückblickend zufrieden sei (s. Abschnitt 5.3.2, Barrieren). Im Gegensatz dazu hat sich Frau K. nicht mit den Empfehlungen zufriedengegeben und sich ihnen gar widersetzt:

Also was ich werden wollte, da habe ich gar nicht so groß in Erinnerung, dass ich so einen expliziten Berufswunsch gehabt hätte, sondern, ja, ich habe auch Verschiedenes ausprobiert, da als es um das Schnuppern gegangen ist. Zuerst habe ich gedacht, vielleicht wäre Drogistin noch etwas und das war dann aber nichts, weil ich gemerkt habe, das ist/von der

Sehbehinderung her hatte es doch zu viele Sachen, die irgendwie nicht gegangen wären. Und nachher wollte ich noch Tierarztgehilfin werden, weil ich gerne Tiere habe. Und dort war ich dann auch schnuppern und bin dann ohnmächtig geworden bei der Operation, darum habe ich gewusst, dass das (lacht) wahrscheinlich auch nichts ist für mich. Und dann wusste ich eigentlich nicht mehr so recht, was ich will. Und eben aufgrund von meiner Sehbehinderung hat man mir einfach gesagt: ‚Ja, mache das KV oder mache (das Gymi? #00:01:11–7#).‘ Das waren eigentlich so diese Optionen. Und ich wollte (das Gymi? #00:01:16–1#) nicht machen, weil ich nicht weiter in die Schule wollte. Und das KV wollte ich nicht machen, weil es mich nicht interessiert. Und nachher war es so/Ich habe halt eine rebellische Art und einfach wenn man mir gesagt hat, was ich zu tun habe, habe ich es erst recht nicht gemacht. Und ich wollte eigentlich selber entscheiden, was ich lernen muss, also was ich lernen will, weil mir wie dann bewusst wurde, dass ich auch aufgrund von meiner Sehbehinderung noch häufig Sachen machen muss, weil es eben anders nicht geht. Und ich habe mir einfach fest vorgenommen, dass das Erste, was ich lerne, dass das aus freiem Willen passiert und mir gefällt und entspricht und nicht das ist, was andere sagen. – Frau K., Z. 10–31

Die Empfehlungen der IV und vom Umfeld waren KV oder Gymnasium, was Frau K. nicht interessierte; daher hat sie „*Verschiedenes ausprobiert*“. Sie erzählt von zwei Berufen, in denen sie „*schnuppern*“ war und dabei gemerkt habe, dass diese für sie nicht infrage kämen: Zum einen meint sie, „*von der Sehbehinderung her hatte es doch zu viele Sachen, die irgendwie nicht gegangen wären*“, zum anderen, „*dass das (lacht) wahrscheinlich auch nichts ist*“ für sie. Frau K. hat sich später noch zusätzlich beraten lassen und von ihrer schulischen Heilpädagogin Unterstützung bei der Suche nach einer Praktikumsstelle erhalten, als sie dann eine konkrete Idee hatte (Z. 53–58). Sie hat also ihren Entscheidungsprozess so gestaltet, dass sie sich Informationen durch Beratung, das Sammeln eigener Erfahrungen sowie den Austausch mit dem Umfeld eingeholt hat und eine klare Vorstellung davon hatte, was sie nicht wollte – nämlich alles, was ihr andere sagen. Sie lehnt also die beiden Optionen vordergründig aus Desinteresse, vor allem aber aus Prinzip ab. Durch die aktive Widersetzung macht sie deutlich, dass sie die Empfehlungen als Bevormundung empfindet, wodurch sie sich paradoxerweise ebenfalls von außen steuern lässt, da sie die betreffenden Möglichkeiten so erst gar nicht in Betracht ziehen kann, selbst wenn sie sich dafür interessieren würde (s. Abschnitt 5.3.2 bzw. 6.3.2).

Bisher ging es in den Beispielen darum, wie Menschen bei der Entscheidung für ihre Erstausbildung vorgegangen sind. Es konnte gezeigt werden, dass sie sich über Angebote informieren, Beratungsgespräche nutzen, Verschiedenes ausprobieren (z. B. schnuppern, hospitieren, Praktika absolvieren), Hinweisen nachgehen oder Empfehlungen annehmen (oder ablehnen), sich dabei Zeit nehmen oder das Gefühl haben, „*stressen*“ zu müssen, die erstbeste und naheliegendste Idee umsetzen oder aber Verschiedenes abklären, bis sie das Passende gefunden haben.

5.2.1.2 Erwerbsbezogene Bildungsentscheidungen im weiteren Erwerbsleben

Auch bei erwerbsbezogenen Bildungsentscheidungen im Verlaufe der weiteren Erwerbstätigkeit werden verschiedene Quellen genutzt, anhand derer die interviewten Personen sich informiert haben, wie die folgende Interviewstelle von Frau K. illustriert:

Aber bei der Praxisausbildung vorher, dort habe ich mich natürlich schon/dort habe ich geschaut/Diese Ausbildung kann man ja an verschiedenen Schulen machen. Die ist überall plus/minus gleich. Und dann habe ich natürlich jede Schule angeschaut, habe Termine geschaut, welche Termine passen würden. Die sind auch unterschiedlich teuer, dann habe ich das alles aufgeschrieben und mit meinem Chef angeschaut, ja, was spricht für welche Schule. Und schlussendlich war ausschlaggebend, wo passt es terminlich und wo haben sie noch Platz, weil natürlich gewisse Lehrgänge an gewissen Schulen waren schon ausgebucht und wir hatten einen gewissen Zeitdruck und darum hat es sich dann eigentlich herauskristallisiert, dass ich es dann an dieser Schule mache, wo ich es eben gemacht habe. Und dort habe ich mich dann einfach auch Website/Ja, meistens Website und an paar Orten noch telefoniert. [...] Meistens waren es natürlich solche Auskunftsstellen, irgendwie das Sekretariat oder die verantwortliche Person. Und was ich dort auch noch gemacht habe, ist, schon auch mit anderen Leuten geredet, die diesen Kurs schon gemacht an den unterschiedlichen Schulen, dass ich so ein bisschen hören konnte, ja, wie funktioniert welche Schule, und auch so der Nutzen für ihre Praxis. – Frau K., Z. 455–473

Frau K. geht beim Treffen der Entscheidung systematisch (*„dann habe ich natürlich jede Schule angeschaut“*) und sorgfältig vor; sie informiert sich im Internet (*„meistens Website“*) über die infrage kommenden Angebote und tauscht sich dazu mit ihrem Vorgesetzten (*„dann habe ich das alles aufgeschrieben und mit meinem Chef angeschaut“*) und *„anderen Leuten [...] die diesen Kurs schon gemacht“* haben, aus. Außerdem erkundigt sie sich telefonisch bei *„Auskunftsstellen“*, indem sie *„das Sekretariat oder die verantwortliche Person“* kontaktiert. Mit diesem ressourcenaufwendigen Vorgang findet Frau K. ein passendes Angebot und kann womöglich allfällige Risiken und Hindernisse im Vorhinein einkalkulieren (*„wie funktioniert welche Schule“*) oder eliminieren, beispielsweise wenn sie mit der verantwortlichen Person über das Bereitstellen der Unterlagen, Begleitung durch eine Assistenzperson, Barrierefreiheit der Lernräume etc. sprechen kann (Vermutung basierend auf Interviewstelle von Frau K., Z. 265–277 und Abschnitt 5.2.2 zu Bewältigungsstrategien). Auch das Wissen über den *„Nutzen für die Praxis“* und Verwertungsaspekte der Weiterbildung scheinen den Aufwand für sie lohnenswert zu machen. Wie bereits bei der Entscheidung für die Erstausbildung scheint Frau K. genau zu wissen, was sie will (oder nicht will) und wie sie sich entsprechende Informationen oder Unterstützung einholen kann. Bei anderen Personen scheint sich dieses Wissen erst im Laufe der Erwerbs- und Bildungsbiografie zu entwickeln und der Prozess der Entscheidungsfindung sich damit weiter auszudifferenzieren. Frau O. erzählt vom Entscheidungsprozess für die Meisterausbildung beispielsweise sehr ausführlich (im Vergleich zur Erstausbildung):

Also, der Prozess fing eigentlich schon relativ FRÜH an. [...] Und ich habe einfach WAHNSINNIG viele Gespräche geführt, viele mit meinen ELTERN, [...] und habe dann verschiedene Schulen angeschaut, in der Schweiz gibt es nur eine, Deutschland ist auch noch relativ stark vertreten. Und habe dann aber gemerkt, dass ich einfach, jetzt, VIER JAHRE, aus meinem KREIS, also aus meinem Umkreis, wo ich herkam, weg war, und gerne wollte, wieder mehr zu Hause sein. Und darum habe ich mich dann für ORTSCHAFT KANTON ZÜRICH, STÄDTISCH (I) entschieden, genau. [...] Also, die Floristen-Branche ist sehr KLEIN (lacht). Und Mundpropaganda funktioniert SUPER. Also man ist eigentlich immer sofort informiert, was abgeht, und auch, welche Fauxpas, welche Schule bietet. Und ich habe das

schon über meine ganze Ausbildung immer mitverfolgt gehabt, einfach aus Neugierde, dann liegen natürlich, da wo die Floristen einkaufen, liegen immer Flyer und Prospekte aus und übers Internet. Ich habe auch viele Internetseiten angeschaut. Und ZWEI SCHULEN bin ich mir PERSÖNLICH anschauen gegangen, dann sind immer/die Abschlussarbeiten werden AUSGESTELLT, genau, dann bin ich mir die anschauen gegangen, und habe ich mir überlegt, ob mir die KUNSTAUSRICHTUNG, also diese gestalterische Ausrichtung, gefällt, genau. [...] Also, eben, ich habe VIEL mit meinem Mentor in Ortschaft Kanton Genf, städtisch (1) gesprochen, dann habe ich mich einfach mit den Sekretariats dieser SCHULEN auseinandergesetzt. Und, als ich diese beiden SCHULEN, die mir dann als HAUPT- waren, es gab einmal in Ortschaft Bundesland Bayern, DE, eine VOLLZEITAusbildung und in Ortschaft Kanton Zürich, städtisch (1), TEILZEIT, während dem ich die Ausstellungen angeschaut habe, habe ich mich mit Absolventinnen ausgetauscht und einfach gefragt, wie war ihre Wahrnehmung. – Frau O., Z. 295–333

Frau O. hat „WAHNSINNIG viele Gespräche geführt“ mit ihren Eltern wie auch mit ihrem Mentor und sich auch „mit Absolventinnen ausgetauscht“. Die verschiedenen Schulen hat sie teilweise bereits aus der Branche gekannt („habe das schon über meine ganze Ausbildung immer mitverfolgt“), hat aber „auch viele Internetseiten angeschaut“ und ist zwei Schulen „PERSÖNLICH anschauen gegangen“. Offenbar hatte sie ebenfalls mit den Sekretariaten Kontakt aufgenommen und obwohl die „KUNSTAUSRICHTUNG“ ein wesentliches Kriterium war, gab die Nähe zum sozialen Umfeld dann doch den Ausschlag für die Entscheidung. Frau O. wusste also hier – im Gegensatz zu früheren erwerbsbezogenen Bildungsentscheidungen – genau, was sie wollte und was die zentralen Kriterien für sie bei der Entscheidung waren. Auch ist ein großer Einsatz von vielen möglichen Informationsressourcen (Recherche, Gespräche, Austausch, Beratung, eigene Erfahrungen sammeln) sowie zeitlichen Ressourcen (sich Zeit lassen und Konsequenzen antizipieren) zu beobachten. Sie scheint demnach aus der Erfahrung gelernt zu haben und weiß jetzt, auf was sie bei einer erwerbsbezogenen Bildungsentscheidung achten muss und wie sie an die relevanten Informationen kommt. Interessant ist, dass Frau O. für kleinere, kurze Weiterbildungskurse hingegen nach wie vor „spontane, INTUITIVE Entscheidungen“ zu treffen scheint:

Das waren eigentlich meistens spontane, INTUITIVE Entscheidungen, dass mich einfach ein Flyer inspiriert hat. – Frau O., Z. 262–263

Bei kleineren Weiterbildungskursen nimmt sie also nach wie vor für den Entscheidungsprozess weniger Zeit, weniger Aufwand und Informationsressourcen in Anspruch, vermutlich weil die Hürde kleiner zu sein scheint, dieses Bildungsangebot zu nutzen. Dieser Umstand resultiert wahrscheinlich daraus, dass solche Kurse selbst weniger Ressourcen erfordern (weniger Zeitaufwand und geringere Kosten als eine mehrjährige Ausbildung) und die Konsequenzen weniger groß sind, sodass Letztere auch gar nicht in Betracht gezogen werden. Ganz ähnlich zeigt sich diese Ausdifferenzierung der Entscheidungsstrategien zwischen einer höheren beruflichen Bildung und kleineren Weiterbildungskursen bei Herrn E.:

Ja, also grundsätzlich mal, zuerst war die Überlegung eigentlich, der Techniker, den gibt es eigentlich nur Vollzeit. Und ab diesem Jahr gibt es ihn auch Teilzeit. Und darum, es wäre halt, wieder etwas neues, also neue Schule eigentlich in dem Sinn. Die einfach anders gestaltet ist als das Vollzeitstudium. Und das habe ich eigentlich erst am Freitag erfahren, dass es das eigentlich auch gibt. Teilzeit jetzt. Und darum bin ich es jetzt momentan ein bisschen am Überlegen, wie ich es genau machen will. Aber denke schon eher Vollzeit. Weil ich muss jetzt alles wieder ein wenig ändern, oder also. Dann (unv. #00:04:38–0#) eigentlich mehr, wenn ich jetzt schon entscheide, ob ich es Vollzeit oder Teilzeit machen will. Und ja, was für Vollzeit stimmen würde, ist, ist einfach mehr, dass man mehr Zeit hat zum Lernen. Und sich eigentlich auf das konzentrieren kann. Aber ein Nachteil ist halt, dass man finanziell nichts verdient, zwei Jahre lang. Und das ist halt beim Teilzeit besser, wenn man noch arbeitet nebenbei, 60 % verdient und dann halt nur zwei Tage in der Woche Schule hat. Dafür geht es halt ein bisschen länger. – Herr E., Z. 55–69

Herr E. ist zum Zeitpunkt der Interviews gerade dabei, sich für eine Form der Ausbildung für das Erlangen eines Fachausweises (Abschluss der Höheren Berufsbildung) zu entscheiden, Abwägungen zu treffen und Konsequenzen zu antizipieren („und darum bin ich jetzt momentan ein bisschen am Überlegen, wie ich es genau machen will“). Es geht darum, ob er „es Vollzeit oder Teilzeit machen will“, und er wägt Vor- und Nachteile gegeneinander ab. Eigentlich hat er aber bereits eine Priorität, nämlich „schon eher Vollzeit“. Herr E. begründet die Entscheidung damit, „dass man mehr Zeit hat zum Lernen. Und sich eigentlich auf das konzentrieren kann“ und er „jetzt alles wieder ein wenig ändern“ müsse. Auf die Idee, diesen Fachausweis anzustreben, ist Herr E. durch einen Arbeitskollegen gekommen (s. Z. 94–97; Schlüsselperson), sodass er sich genauer darüber informiert hat und jetzt diese Abwägungen treffen kann. Das zeigt, dass er Informationsressourcen und Hinweise nutzte. Für kleine Kurse in der Freizeit informiert sich Herr E. jedoch weniger umfassend und scheint nicht besonders lange abzuwägen:

Einfach im Internet schauen. [...] Gibt es einfach verschiedene Internetseiten, die solches Zeug anbieten. Und dann einfach schauen, was halt Interessen sind. Und dort halt mal anmelden. Und vielleicht ist es manchmal etwas, und vielleicht ist es halt nichts. Aber wegen dem lernt man trotzdem etwas, oder. – Herr E., Z. 172–177

Der zeitliche Aufwand ist kleiner und etwaige Konsequenzen hätten weniger Auswirkungen, denn auch wenn der Kurs „nichts“ ist, „lernt man trotzdem etwas“ und es wurden möglicherweise weniger Zeit und Geld investiert als für einen mehrjährigen Fachausweis. Hier zeigt sich wieder die scheinbar offensichtliche Tatsache, dass die Hürden für kleinere Kurse niedriger sind. Auch Herr F. hat für einen mehrjährigen Weiterbildungsabschluss (Z. 17–30) verschiedene Informationsquellen genutzt (z. B. online recherchiert, einen Infoanlass besucht und an einem Einführungskurs teilgenommen), bevor er sich angemeldet hat. Für kleine Weiterbildungskurse hat er jedoch nur im Internet recherchiert und sich dann kurz entschlossen entschieden (Z. 297–303). Die Intensität und das Engagement für die Informationsbeschaffung und das Treffen der Entscheidung nehmen also zu, je umfangreicher die Weiterbildung ist bzw. die Veränderungen werden können, welche diese mit sich bringt.

Bei umfangreicheren Bildungsangeboten scheinen aber nicht nur die Hürden hinsichtlich Zeit und Kosten höher zu sein, sondern auch die Voraussetzungen in Bezug auf das Lernen, wie es Herr B. im Zusammenhang mit der Ausbildung für das Erlangen eines Fachausweises (Abschluss der Höheren Berufsbildung; ähnlich wie Herr E.) erzählt:

Also ich habe immer mal wieder mit den Obergärtnern in den Firmen, bei denen ich gearbeitet habe, gesprochen. Wie sie die Schule erlebt haben und ob es schwierig war und ja, ob man es auch mag, das Können reicht. Und dann habe ich eigentlich nach dem Militär damit anfangen wollen, aber dort habe ich dann/dort ist es mir beruflich etwas dazwischengekommen. Und da habe ich, ja einfach irgendwann gefunden, jetzt musst du endlich einmal anfangen. An einen Infoanlass gegangen an der Berufsschule. Und dann nachher mit der Finanzierung noch geschaut. Das ist halt ein wenig im Raum gestanden, fast bis zuletzt. Und dann nachher anschließend die Schule angefangen. – Herr B., Z. 109–117

Herr B. hat sich mit „den Obergärtnern in den Firmen“, in denen er gearbeitet hat, darüber ausgetauscht, „wie sie die Schule erlebt haben und ob es schwierig war und ja, ob man es auch mag, das Können reicht“. Herr B. scheint demnach Informationen dazu benötigt zu haben, ob diese Ausbildung (für ihn) machbar ist und von den (seinen) Fähigkeiten her passt (zur Erinnerung: Von seinem Lehrmeister hat er gegenteilige Informationen erhalten, Z. 92–94). Außerdem scheint es Herrn B. etwas Überwindung gekostet zu haben, diese Ausbildung in Angriff zu nehmen. So hat er sie zunächst aufgeschoben („dort ist [...] mir beruflich etwas dazwischengekommen“), sich selbst dann aber dazu überredet, sie zu beginnen („jetzt musst du endlich einmal anfangen“). Er hat dann einen „Infoanlass“ besucht und die Finanzierung abgeklärt. Obwohl Herr B. diese Ausbildung schon lange („im 2. Lehrjahr“, Z. 21) machen wollte, hat er sich also mit der Entscheidung Zeit gelassen, sich erst informiert und es sich gut überlegt, d. h., er hat bei der Entscheidung nichts überstürzt. Dieses Vorgehen erinnert an den Entscheidungsprozess von Herrn L., der jedoch zum Zeitpunkt des Interviews noch nicht abgeschlossen ist:

Was ich aber definitiv mal angehen will, ist der Personalsachbearbeiter. Weil ich gemerkt habe, wenn ich dort arbeiten könnte, das wäre mega. Also ich habe auch schon bei [vorherige Arbeitgeberin] am Hauptsitz ins HR reinschnuppern können und mal ein paar Tätigkeiten kennen lernen. Und da habe ich wirklich gemerkt, ja, ich bin ein empathischer Mensch, und ich will gerne eben für meine Arbeitskollegen und -kolleginnen tätig sein und kann das eben auch dann mit meinen administrativen Fähigkeiten kombinieren, darum wäre das dann irgendwann einmal, wenn es der richtige Zeitpunkt ist, mal etwas, das ich angehen will. [...] Ja, so zum Geld verdienen wäre das wirklich der Weg, den ich gehen will. Aber halt eben Schritt für Schritt, sage ich mir. Nichts überstürzen, weil ich habe auch schon erfahren, dass es recht schwierig ist, eben in diesem Bereich Fuß zu fassen. Vor allem wenn man keine Erfahrung hat, die man vorweisen kann. – Herr L., Z. 65–79

Herr L. hat bisher keine Weiterbildungen besucht, weil hierfür oft mindestens zwei Jahre Berufserfahrung vorgewiesen werden müssen, was er zum Zeitpunkt des Interviews noch nicht konnte. Trotzdem befasst er sich bereits mit zukünftigen Möglichkeiten, denn er scheint diese und weitere Voraussetzungen bereits zu kennen bzw. sich

darüber informiert zu haben. Allerdings ist Herr L. beim Formulieren eines Planes etwas vorsichtig („*Schritt für Schritt, sage ich mir. Nichts überstürzen*“) und wartet den „*richtige[n] Zeitpunkt*“ ab. Er antizipiert Herausforderungen und Konsequenzen, die mit der Weiterbildung einhergehen könnten („*ich habe auch schon erfahren, dass es recht schwierig ist, eben in diesem Bereich Fuß zu fassen*“). Diese Information hat sich Herr L. über Arbeitskolleg*innen angeeignet:

Wie schon gesagt, es ist sehr schwierig, da eine Stelle zu finden, die dich nimmt, ohne dass du etwas in diesem Bereich vorweisen kannst. An Erfahrung, oder eben viele sagen: ‚Ja, du musst die Ausbildung schon gemacht haben.‘ Es hat eine auch soziale Institution gegeben in Ortschaft Kanton Luzern, städtisch (1), die einfach gesagt hat, sie würde gerne jemand haben, der einfach Interesse hat, ohne konkrete Ausbildung oder Erfahrung in diesem Bereich. Die haben mich aber dann schlussendlich nicht genommen, leider. Und ja, und bis jetzt habe ich keine Stelle gefunden, die das macht, und viele Arbeitskolleginnen bei [vorherige Arbeitgeberin] haben mir das auch bestätigt, dass es recht schwierig ist. Sie haben auch diese Weiterbildung gemacht zum Personalsachbearbeiter und haben dann nachher aber nicht das konkrete Wissen dann in die Praxis umsetzen können. – Herr L., Z. 187–197

Herr L. spricht damit das Dilemma an, dass er entweder eine bestimmte Anzahl an Jahren Erfahrung oder eine bestimmte Ausbildung „*vorweisen*“ können muss, um eine gewünschte Stelle zu finden. Ohne eine Stelle zu erhalten, kann er jedoch in den Bereich nur „*reinschnuppern*“ (s. Herr L., Z. 65–79), aber nicht wirklich Erfahrung sammeln. Die Ausbildung kann er zwar ohne Stelle beginnen, aber auch wenn er sie vorweisen kann, ist es nicht sicher, dass er schließlich eine Position erhält, wo er dieses „*konkrete Wissen dann in die Praxis umsetzen*“ kann. Die Wahrscheinlichkeit, eine Stelle zu finden, die beides nicht verlangt, ist gering. So wurde Herr L. bereits einmal abgewiesen. Die Ausbildung ohne Stellenaussicht in Angriff zu nehmen, scheint möglicherweise eine zu große Hürde zu sein; bzw. scheint das Risiko, das Wissen aus der Ausbildung nicht anwenden zu können, damit zu hoch (s. Kapitel 6, Diskussion). Das Wissen anwenden zu können, war auch für Frau N. ein wesentliches Kriterium bei der Entscheidung für einen Kurs:

Ich hatte verschiedene Optionen, von denen ich fand, ja, ich möchte mehr in das Eventmanagement oder ich möchte ein wenig dorthin. Und dann hat es immer geheißen, ja, ich müsse zuerst irgendwie noch Rechnungswesen-Kurs und ich müsse noch den Kurs und so. Und dann habe ich gefunden, ja, dann gehe ich nicht von Kürsli zu Kürsli und mache halt wirklich mal das GANZE. Weil dann bin ich wie breit gefächert, ein wenig bereit, egal wohin ich dann reinsteuern will. Und das/also durch das, dass ich mich einfach mit dem befasst habe, was man alles überall brauchen würde, habe ich mich dann schlussendlich für diesen Kurs entschieden. – Frau N., Z. 158–166

Bevor sich Frau N. damals für einen einjährigen Weiterbildungskurs entschied (Z. 39–41), hatte sie sich beraten lassen (Z. 178–180) und sich „*mit dem befasst [...], was man alles überall brauchen würde*“, also damit, welche Inhalte und Kompetenzen für welche Tätigkeitsbereiche benötigt werden. Ihr scheint es wichtig zu sein, eine möglichst umfassende Weiterbildung zu machen („*mache halt wirklich mal das GANZE*“),

um sich damit möglichst viele erwerbsbezogene Optionen zu eröffnen. Damit hat sie deutlich mehr Ressourcen in den Entscheidungsprozess investiert, als es anscheinend bei der Erstausbildung der Fall war (s. Frau N., Z. 12–17). Heute würde sie sich anders entscheiden, was wiederum zeigt, dass sie gelernt hat, worauf sie bei Entscheidungen achten muss und welche Kriterien für sie persönlich, aber auch für die *Verwertbarkeit* maßgeblich sind:

Und was ich wie gemerkt habe, man ist immer so ein wenig im Zwiespalt. Auf der einen Seite, wenn man etwas arbeiten möchte, heißt es: ‚Ja, keine Ausbildung.‘ Und wenn man dann die Ausbildung hat, heißt es: ‚Keine Erfahrung.‘ Und das ist mir einfach/also ich habe dann wie gemerkt, eigentlich sollte man/ist es am besten, wenn man den Job hat und im Job dann quasi sich weiterbildet, weil sonst kann man auch das, was man angewendet hat, gar nicht wirklich brauchen und kann das gar nicht wirklich anwenden. – Frau N., Z. 71–78

Frau N. hat mit Frau S. gemeinsam, dass sie bei der Erstausbildung kurz entschlossen eine spontane Entscheidung getroffen hat (die Frau S. im Unterschied zu Frau N. bereut). Beide nehmen sich später für die Entscheidung zu einer größeren Weiterbildung mehr Zeit und setzen mehr und vielfältigere Informationsressourcen ein:

Und ich bin sie auch anschauen gegangen, ich habe halt viel recherchiert im Internet. Ich habe wirklich sehr viel recherchiert, was es so in dem Bereich Medien und so gibt. Da in der Schweiz ist/Ja, es hat ein paar Sachen, ich habe glaube ich auch in Ortschaft Kanton Bern, städtisch (1) eine angeschaut (lacht). Ja, habe mich dann halt für die entschieden, die ist da auch in Ortschaft Kanton Zürich, städtisch (1). Und genau, auch Leute von meinem Geschäft gefragt, die Sozialarbeiter sind oder im BIZ arbeiten, die sich auch auskennen mit so Ausbildungen. Auch zum Fragen, ob das nicht etwas Dubioses ist oder so. Und ja, das hat mich dann ein wenig, hat mir mehr Sicherheit gegeben, das dann zu machen. Als ich dann auch von einigen gehört habe, dass es, ja, dass es gut ist und so. – Frau S., Z. 178–188

Frau S. ist die Bildungsinstitutionen „anschauen gegangen“, hat „viel recherchiert im Internet“ und sich beraten lassen (Z. 158–159). So hat sie sich sowohl über Kosten und Zertifizierung informiert als auch in diesem Bereich kompetenten Arbeitskolleg*innen Fragen zu Qualität und Seriosität des Angebots gestellt („ob das nicht etwas Dubioses ist oder so“) und sich einen Plan B überlegt (Z. 164–170). Frau S. hat die Risiken und Konsequenzen im Blick und ließ sich bei der Entscheidung Zeit, sodass es scheint, als hätte sie aus dem Entscheidungsprozess bei der Erstausbildung gelernt (s. Frau S., Z. 198–207).

Es zeichnet sich also das Muster ab, dass im Laufe des Erwerbslebens die Bildungsentscheidungen differenzierter werden und für umfangreichere Aus- oder Weiterbildungen mehr Ressourcen eingesetzt werden als bei weniger umfangreichen. Diese Entscheidungen werden nicht mehr so spontan, uninformiert und kurz entschlossen gefällt wie bei der Erstausbildung, sondern es findet ein sorgfältiges Informieren und Abwägen statt. Natürlich gibt es jedoch Ausnahmen. So kann nämlich zum einen durchaus bereits von Beginn an sorgfältig und informationsbasiert entschieden werden (z. B. Frau A. oder Frau K.); zum anderen werden teils auch bei späteren Bildungsent-

scheidungen (egal wie „groß“ sie sind) auf den ersten Blick spontane und kurzfristige Entschlüsse gefasst. Ein Beispiel dafür ist Herr J.:

Und jetzt ist halt so, dass die Firma oder die Agentur, die läuft ein bisschen, ich bin so ein bisschen stuck, weil der Gründer meint irgendwie so, ähm Beteiligung, [...] und ich kann irgendwie, JAA, ich kann wie nicht höher raufkommen oder sowas, also ich bin bisschen so, ein bisschen äh festgefahren in einer Position, die wo ich all meine (unv., #00:34:33–2#) Freiheiten habe, also komfortable Position, nicht dass es nicht stressig wird, intensiv, aber einfach, oder also, ich meine, das Vertrauen ist halt da nach sieben Jahren. Ich bin/dachte mir so: ‚Ja, jetzt muss ich doch irgendwas, muss ich doch, also jetzt schauen wir mal‘, oder, dann einfach lustigerweise für das [Weiterbildungsabschluss] habe ich mal, oder haben mir zwei, drei Leute ähm Businesskontakte, mit denen ich zusammenarbeite, haben das schon gemacht, Head of (unv., #00:35:00–2#) von der [Versicherung] und der Head of äh Product von der [Versicherung], die haben das beide gemacht. Also (unv., #00:35:05–7#) und ich hatte schon [Module des Weiterbildungsabschlusses], hatte ich schon gemacht in Ortschaft Bundesstaat New York, USA, städtisch (1), äh vor fünf Jahren oder sowas, eben auch mit dem Budget. Dann dachte: ‚Ja, doch, [Bildungsinstitution] ist schon eine coole Sache, mach ich doch‘, dann habe ich mich da irgendwie so angemeldet und dann musste ich da ein Assessment rein, ich dachte mir so: ‚Neii, das kann nicht sein‘ (lacht). Ja, schon ne gewisse Berufserfahrung zu haben, trotzdem muss man irgendwie da durch, und das hat mich dann halt ein bisschen der Ehrgeiz gepackt, und ja, dann würde ich schon sagen, hatte ich dann doch ähm accepted für den Master und das fand ich dann schon auch lustig oder, von äh ja, von ähh, von keine schulischen, akademischen äh Basis eigentlich zu einem Master zu kommen dann schlussendlich. – Herr J., Z. 442–464

Herr J. hatte vor einigen Jahren bereits verschiedene Module dieses mehrjährigen Weiterbildungskurses *„mit dem Budget“* seiner Arbeitgeberin absolviert. Da er sich momentan erwerbsmäßig in einer vertrauensvollen und *„komfortablen Position“* befindet, dachte er sich, dass er *„doch irgendwie“* noch etwas machen *„muss“*, vielleicht also eine Weiterbildung zu absolvieren. Einige seiner *„Businesskontakte“* haben ihm dann offenbar diesen Abschluss empfohlen. Da er einige Module bereits absolviert hatte, wusste er schon, worauf er sich einlassen würde. Dennoch formuliert Herr J. die Entscheidung so, als hätte er sie kurz entschlossen gefällt (*„Ja doch, [...] ist schon eine coole Sache, mach ich doch‘, dann habe ich mich da irgendwie so angemeldet“*). Dass er dafür ein *„Assessment“*, also ein Aufnahmeverfahren, durchlaufen musste, überraschte ihn nämlich (*„Neii, das kann nicht sein (lacht).“*). Hier wurde also eine herausfordernde Weiterbildung zwar spontan, aber aus einer komfortablen, sicheren Situation heraus wahrgenommen; diese wurde Herrn J. aus dem professionellen Umfeld empfohlen und von der Arbeitgeberin finanziell unterstützt. Demnach hatte er zuerst Sicherheit, bevor er sich für die Weiterbildung entschieden hat. Auf den zweiten Blick war seine Entscheidung also gar nicht mehr so spontan, da sie mit weniger Risiko verbunden war; schließlich konnte seine Erwerbssituation Sicherheit bieten.

5.2.1.3 Entscheidungen betreffend Erwerbstätigkeit

Bisher wurde das Vorgehen bei erwerbsbezogenen Bildungsentscheidungen illustriert; jedoch werden auch beim Annehmen, Wechseln und Kündigen von Arbeitsstellen Entscheidungen getroffen. Aufgrund des Interviewleitfadens wurde auf diese Art

von Entscheiden nicht genauer eingegangen; d. h., es wurden keine Nachfragen dazu gestellt. Allerdings haben viele Personen diese trotzdem, von sich aus, zumindest als Stationen im Lebenslauf erwähnt. Beispielsweise hat Herr C. jeweils die Wechsel zu neuen Arbeitsstellen thematisiert:

Habe dort dann das große Glück gehabt, dass dann (unv. #00:05:43–6#), das ist eine (forty-five-hundred?) Firma in Amerika, die Lohnabrechnungen macht und (unv. #00:05:53–1#), auch so Selfmade-Milliardär, mit nichts gestartet und heute eben da, wo er ist. Und die haben Markteintritt Deutsch und Frankreich vorbereitet und das passt für mich natürlich wie Faust aufs Auge, sie haben mich da (unv. #00:06:07–3#) hat gefunden, der Deutsch, Französisch und Englisch spricht, das heißt, ich habe noch nebenher gearbeitet. – Herr C., Z. 78–85

Den hier beschriebenen Job hat Herr C. „nebenher“ zum Studium gefunden; er erzählt jedoch nicht genau, wie er sich über die neue Stelle informiert und welche Überlegungen er vor der Zusage angestellt hat, sondern bloß, dass er „dort dann das große Glück gehabt“ habe, dass die Anforderungen „wie die Faust aufs Auge“ gepasst haben und seine zukünftige Arbeitgeberin ihn wahrscheinlich angefragt hat bzw. er ein Angebot erhalten habe („sie haben mich da [...] gefunden“). Diese eher zufällig ablaufenden Prozesse scheinen sich bei Herrn C. auch später zu wiederholen. So erzählt er beispielsweise, dass er „samt Projekt nach Deutschland verkauft“ (Z. 97–99) oder bei der aktuellen Arbeitgeberin „einfach internisiert“ (Z. 129–133) wurde. Diese Entscheidungsprozesse wirken also eher intuitiv, spontan und ausgelöst von äußeren Umständen. Zudem wird keine Nutzung von Informationsressourcen beschrieben und keine Überlegungsprozesse werden dargelegt.

Der Ausschlag für einen Stellenwechsel ergab sich manchmal durch die Beziehung zu den Vorgesetzten – so auch bei Frau N. (s. Abschnitt 5.1.2, Schlüsselpersonen) oder Herrn C., der bei einer großen Technologiefirma aufgrund von veränderten Arbeitsbedingungen nach langer Zeit kündigte (Z. 318–358). Bei den meisten anderen Personen wird im Interview nicht thematisiert, wie sie sich für die Arbeitsstellen entschieden haben und es werden keine Prozesse beschrieben; allerdings werden oft Schlüsselpersonen für die Zugänge zur Arbeitsstelle relevant gesetzt (beispielsweise bei Frau S., Z. 17–18; Frau K., Z. 108–110; Herrn E., Z. 12–13; Herrn M., Z. 43–48; Herrn J., Z. 82–89; Herrn L., Z. 92–95; Herrn T., Z. 29–30, ...). Manchmal endet die Beschäftigung aufgrund einer befristeten Anstellung (wie bei Herrn L., Z. 48) oder weil etwas Neues in Angriff genommen werden will; z. B. hängt bei Frau S. die Kündigung der damaligen Arbeitsstelle mit der Weiterbildungsentscheidung zusammen und beides wurde sorgfältig geplant (RAV besucht, Z. 102–107). Im Unterschied zu Herrn L. oder Frau N. ging Frau S. dabei das Risiko ein, nicht zuerst die Stelle zu haben und sich dann weiterzubilden, sondern sie entschied sich erst für die Weiterbildung und sucht nun eine Stelle. Die Erwerbstätigkeit hat jedoch bei fast allen Personen Möglichkeiten für erwerbsbezogene Bildung geschaffen; häufig hat beispielsweise die vorgesetzte Person eine Weiterbildung initiiert, z. B. bei Herrn M., Frau K. oder Herrn C. (s. Abschnitt 5.1.2, Schlüsselpersonen).

5.2.1.4 Zusammenfassung

Einige der interviewten Personen nutzen das ganze Spektrum an Informationsressourcen, um erwerbsbezogene Bildungsentscheidungen zu treffen. Sie recherchieren und informieren sich, tauschen sich mit anderen aus, lassen sich beraten und sammeln praktische Erfahrungen. Es gibt wenige Personen, die schon zu Beginn je nach Angebot ihre Entscheidungsstrategien variieren. Die meisten entwickeln im Laufe ihrer Erwerbsbiografie differenziertere Entscheidungsstrategien. Bei diesen Personen scheint sich dieses Wissen zu möglichen Informationsressourcen, eigenen Ansprüchen an Bildungsangebote, potenziellen Konsequenzen und zu Strategien der Entscheidungsfindung mit zunehmender Erfahrung auszuprägen, womit sich die Entscheidungsprozesse weiter ausdifferenzieren. Dabei werden jedoch nicht unbedingt mit der Zeit mehr Informationsressourcen genutzt, sondern diese werden eher nach der Art und Weise des Bildungsvorhabens angepasst. Entscheidungsstrategien sind relevant bei der Vorbereitung von Übergängen, erstmals von der Schule in die Ausbildung und dann in die Erwerbstätigkeit, aber auch bei Stellenwechseln und Übergängen in Weiterbildungen. Die Entscheidung für eine Stelle wird selten genau beschrieben; meistens ist es ein gutes Angebot (aus dem Netzwerk), das angenommen wird, ohne bewusste Recherchen und Abwägungen.

Die Kategorie *Entscheidungsstrategien* hat also verschiedene Eigenschaften (s. Tabelle 7). Zum einen werden verschiedene *Informationsressourcen* genutzt, wie etwa Informationen einholen und recherchieren oder auch Beratung in Anspruch nehmen und sich Auskünfte einholen. Weitere Ressourcen bilden der Austausch mit anderen, das Sammeln von Erfahrungen oder das Ausprobieren verschiedener erwerbsbezogener Möglichkeiten (z. B. Schnuppern, Hospitieren, Praktika). Außerdem kann die *Intensität*, mit welcher diese Ressourcen genutzt werden, unterschiedlich ausfallen. So kann einerseits eine Entscheidung getroffen werden, ohne sich vorher zu informieren: spontan und intuitiv, der erstbesten Idee oder einem Rat bzw. der Empfehlung einer Schlüsselperson folgend (bei Beratung auch Überschneidung mit Unterstützungsstrukturen). Andererseits können erst einige Informationen eingeholt und dann abgewogen werden, was eher intuitiv oder auch analytisch und gezielt erfolgen kann. Je nach Intensität und Art der genutzten Informationsressourcen nimmt die Entscheidung mehr oder weniger Zeit in Anspruch; sie kann sich also auch in der *Dauer* unterscheiden und davon abhängen, ob sich die Personen dabei bewusst Zeit nehmen bzw. lassen oder rasch entscheiden müssen. Unterschiedlich ist außerdem, wie die *Konsequenzen* der Entscheidung antizipiert werden. Das Spektrum reicht dort von *kaum* über das *Treffen von Abklärungen* bis hin zum *Antizipieren von Risiken* und dem *Erstellen alternativer Pläne*. Die Dimensionen sind in der Tabelle 7 so angeordnet, dass von links nach rechts mehr Wissen erforderlich ist; das Spektrum reicht beispielsweise von niederschwelligen Informationsressourcen, die alltäglich genutzt werden können (z. B. Webseiten besuchen), bis zu *hochschwelligen* Ressourcen, die spezifisches Wissen erfordern (z. B. die Organisation eines Praktikums).

Für die gezielte Nutzung von Entscheidungsstrategien muss das Wissen vorhanden sein, wo und wie relevante Informationen, Beratung und Erfahrungen anderer ein-

geholt werden können. So muss beispielsweise das Wissen gegeben sein, wie sich ein Praktikumsplatz oder eine Schnupperstelle finden lässt (z. B. wo angerufen werden kann, um sich diesbezüglich zu informieren). Außerdem hilft es, die eigenen Stärken, Werte, Interessen, Vorlieben usw. zu kennen und zu wissen, was eigentlich angestrebt wird oder wonach gesucht wird. Allerdings können Entscheidungsstrategien nur eingesetzt werden, wenn überhaupt entsprechende Möglichkeiten bestehen und die Entscheidung auch selbst getroffen werden kann bzw. darf (s. Abschnitt 5.3.2, Barrieren). Oft helfen dabei gewisse Unterstützungsstrukturen wie die IV-Berufsberatung oder das Jobcoaching. Auch Schlüsselpersonen können mit Blick auf eine Beratung, einen Austausch und Empfehlungen sowie im Sinne einer Vorbildfunktion als Informationsressourcen agieren.

Tabelle 7: Eigenschaften und Dimensionen der Kategorie „Entscheidungsstrategien“

Kategorie	Eigenschaft	Dimensionen			
Entscheidungsstrategien	Informationsressourcen	Informationen einholen und recherchieren	sich mit anderen austauschen	Beratung und Auskunft einholen	Erfahrungen sammeln (z. B. schnuppern, hospitieren, Praktika)
	Intensität	spontan und intuitiv nach erstbesten Idee; einem eigenen Impuls folgend	in Absprache/ Austausch mit Schlüsselpersonen; einem Impuls anderer folgend	auf Grundlage von Informationen, nach Abwägen	analytisch, gezielt und informationsbasiert
	Dauer	„stressen“; rasche Entscheidung	sich Zeit lassen (kein Zwischenjahr, aber auch keine Hinweise auf Stress)		sich Zeit nehmen (z. B. Zwischenjahr)
	Konsequenzen antizipieren	kaum	Hinweise dazu von anderen erhalten; abklären, aber keinen konkreten Plan B erstellen		Risiken antizipieren, Plan B erstellen

5.2.2 Bewältigungsstrategien

In den Interviews werden durch die Übergänge nicht nur die Entscheidungsstrategien sichtbar, sondern auch verschiedene andere Handlungen, die direkt beim Übergang oder kurz danach zum Tragen kommen, meistens jedoch, nachdem eine Entscheidung getroffen wurde, sofern diese Handlungslogik zeitlich linear bzw. chronologisch stattfindet. Einige dieser Prozesse kristallisieren sich als Eigenschaften einer Kategorie heraus, deren gemeinsamer Nenner mit *Bewältigungsstrategien* bezeichnet wird und deren Vorstellung in diesem Abschnitt anhand von Interviewzitatens erfolgt. Wie bei den Entscheidungsstrategien ist auch der vorliegende Abschnitt nicht nach den Eigenschaften der Kategorie gegliedert, sondern nach den Stationen oder Barrieren, die be-

wältigt werden, aufgrund der engen Verbundenheit der beiden Kategorien und ihrer Prozesshaftigkeit.

Tabelle 8: Eigenschaften der Kategorie „Bewältigungsstrategien“

Kategorie	Eigenschaften	Stationen
Bewältigungsstrategien	Umgang mit unkontrollierbaren Faktoren	Bewältigung von Übergängen in die Erstausbildung; Bewältigung von Übergängen in Erwerbstätigkeit und Weiterbildungen
	Umgang mit getroffenen Entscheidungen (z. B. mit solchen, die rückblickend als <i>falsch</i> beurteilt werden)	
	Bewältigung von Barrieren, die in Wechselwirkung mit Beeinträchtigung stehen	

5.2.2.1 Bewältigung von Übergängen in die Erstausbildung

Die folgende Interviewstelle von Frau A., die bereits im Hinblick auf Entscheidungsstrategien (Abschnitt 5.2.1) beispielhaft zeigte, wie am Übergang vom Gymnasium in die Hochschulbildung vielfältige Informationsressourcen genutzt werden, war für das Entstehen der Kategorie *Bewältigungsstrategien* ausschlaggebend:

[...] sie haben dann aufgrund dieses Tests gesagt, dass ich schulisch zwar äh fit wäre für die Physioausbildung, aber sie mir eigentlich die Ausbildung nicht so wirklich empfehlen wollten, das zu tun, weil mein Denkstil für Physiotherapie nicht geeignet sei (lacht) und ähm (...) ja, das hat mich dann zuerst ein bisschen aus der Bahn geworfen, weil das war ja ein großes Ziel, nachdem der Lehrertraum eigentlich geplatzt war. Und dann ähm habe ich aber trotzdem gesagt, das Vorpraktikum, das ist schon, hatte äh fix den Vertrag [...], habe ich dann trotzdem gemacht für die Physiotherapie. [...] Und dann habe ich versucht, man muss ja den Numerus clausus machen auch für das Chiropraktikumsstudium [...] und ich habe dann sowohl die [Universität] als auch Rektorenkonferenz für das Medizinstudium angefragt, ob es eine Möglichkeit gäbe, Außerhalb dieses Numerus clausus einzusteigen sozusagen als Nachteilsausgleich, weil es ist Menschen mit Sehbehinderung, die eine Lesehilfe benötigen, also ich mit Sprachausgabe zum Beispiel, nicht gestattet, den Numerus clausus zu machen. Also war es damals, weiß nicht, wie heute die Regeln sind. Und natürlich sind auch die Aufgaben äh natürlich alle sehr visuell und das wäre gar nicht gegangen ohne Assistenz. Und da diese beiden Stellen dann das auch abgelehnt haben, beide haben zwar gesagt, sie würden das gerne tun, es gehe aber rechtlich nicht. Ähm ja, war dann das AUCH keine Option mehr, wir haben uns dann noch in Verbindung gesetzt mit äh (Inclusion Handicap?), das ist eine große Behindertenorganisation, die sich auch rechtlich äh um gewisse Sachen kümmert, und sie haben gesagt, dass das ihnen bewusst sei und dass äh sie da dran seien, aber das würde ungefähr noch fünf bis zehn Jahre gehen, bis diese Änderungen in Kraft treten würden. Das eben auch zugänglich ist für Menschen mit Behinderungen jeglicher Art. Und dann habe ich gefunden, gut, so lange kann ich hier nicht warten mit Studieren (lacht), und habe dann ähm mich ein bisschen auf die Suche gemacht, ich bin dann in Vorlesungen gegangen, hineingesessen einfach so zum Hospitieren, und habe mich dann für das Psychologiestudium entschieden damals in Ortschaft Kanton Bern, städtisch (1) noch. – Frau A., Z. 35–88

Der ursprüngliche Traum von Frau A., Lehrerin zu werden, ist „geplatzt“, weil diese Ausbildung von der IV nicht unterstützt worden sei. Mit dieser Entscheidung scheint

Frau A. trotz Bedauern jedoch nicht zu hadern oder sie zu bereuen, denn sie setzt sich gleich das nächste „große Ziel“: die Ausbildung zur Physiotherapeutin. Auch dort erhält sie eine Absage, die etwas fadenscheinig klingt (s. Abschnitt 5.3.2, Barrieren) und die sie zunächst „aus der Bahn geworfen“ hat. Frau A. erkennt mit dieser Formulierung rückblickend an, dass sie diese Entscheidung aus dem Gleichgewicht oder sogar in eine Krise brachte, dass sie den Halt oder den Boden unter den Füßen verlor. Gleichzeitig kann sie heute anscheinend über diese absurd klingende Absage hinweglachen. Der krisenhafte Zustand schien jedenfalls nicht lange anzudauern. Frau A. entscheidet sich, das bereits organisierte Vorpraktikum trotzdem zu absolvieren, und beginnt dann, weitere alternative Abklärungen für die Zulassung zum Chiropraktik-Studium zu treffen. Sie geht dabei informationsbasiert vor und bezieht eine Fachstelle mit ein. Aber auch hier weisen andere Frau A. darauf hin, dass gewisse Studiengänge für sie nicht vorgesehen sind und sie für bestimmte Ausbildungen als ungeeignet bewertet wird, weswegen „beide Stellen dann das auch abgelehnt“ haben. Diese Bewertung und Entscheidung anderer bildet für Frau A. einen unkontrollierbaren Faktor, den sie pragmatisch und mit Humor zu nehmen scheint („so lange kann ich hier nicht warten mit Studieren (lacht)“). Schließlich macht sie sich rasch auf die Suche nach einem alternativen Plan, ohne sich zu sehr durch allfällige Enttäuschungen ausbremsen zu lassen. Sie sucht aktiv, gezielt und konkret nach neuen Wegen, überlässt Entscheidungen nicht dem Zufall und verlässt sich nicht darauf, dass andere für sie etwas in die Wege leiten. So bewältigt Frau A. den Übergang letztlich mit der Aufnahme des Psychologiestudiums, welches sie später im Interview rückblickend als gute Grundlage für ihre weiteren Pläne bzw. als gelungene Alternative zu ihrem „Lehrertraum“ (Z. 40) beurteilt.

Im Unterschied zum vorherigen Beispiel wird bei Herrn T. deutlich, dass Übergänge nicht nur bewusst gesteuert und gezielt gestaltet werden können, sondern womöglich auch einfach geschehen, ohne dass die betreffende Person darauf vorbereitet oder dafür bereit ist:

Ja, bei mir war es so. Schulisch und ausbildungsmäßig hat es sehr gehapert. Weil ich hatte relativ auch eine mühsame Jugend. Und war zum Teil auch wie nicht fähig, das, Ausbildungen und alles Mögliche, alleine auf mich zu nehmen. Und hatte wie keine Unterstützung früher. Aber ja, ich habe mehrere Praktikums gemacht und einfach ausprobiert, was ich möchte. Und ja, so Weiterbildung habe ich an sich keine gemacht. Ausbildung habe ich zweimal angefangen, als Coiffeur. Aber es hat mir dann irgendwie auch nicht gefallen. Und bis jetzt bin ich halt wie ohne Ausbildung. Und jetzt per Zufall einfach noch in das Arbeitsumfeld geraten, weil ich Kollegen in diesem Umfeld gehabt habe. Und habe eine Piercer-Ausbildung mal gemacht. [...] Ich habe geplant, möglichst lange in dem Geschäft zu sein, in dem ich jetzt bin. Weil ja, sind auch gute Kollegen von mir, das Umfeld passt mir. Habe Freude daran, was ich mache, und kann offen miteinander reden. (...) /I: Für Ihren Job./B: Aber zukunftsmäßig habe ich eigentlich (nichts? unv., laute Gespräche im Hintergrund #00:03:14–3#) geplant. – Herr T., Z. 22–41

Am Übergang von der Schule in die Erstausbildung entscheidet sich Herr T – obwohl er sich (zumindest teilweise) nicht als fähig für eine solche Entscheidung einschätzt – nach mehreren Praktika für eine Ausbildung zum Coiffeur, die ihm jedoch nicht gefällt. Er bricht die Ausbildung ab (auch wenn das ein Risiko darstellt) und steigt (durch

freundschaftliche Vermittlung, s. Abschnitt 5.1.2) in eine „Piercer-Ausbildung“ und in die Erwerbstätigkeit ein. Entscheidungsprozesse (s. Abschnitt 5.2.1) werden von ihm nicht thematisiert; diese scheinen eher willkürlich und zufällig vonstattengegangen zu sein („Und jetzt bin ich halt wie ohne Ausbildung. Und jetzt per Zufall einfach noch in das Arbeitsumfeld geraten“). Wenn ein Mensch in etwas hinein „gerät“, wie Herr T. es formuliert, klingt das so, als wäre es nicht durch zielstrebiges Handeln, sondern eher passiv-reaktiv geschehen. Zugleich hat es auch eine leicht negative Konnotation, da das Wort *geraten*³⁹ meist im Sinne von *in eine Auseinandersetzung oder in Schwierigkeiten geraten* verwendet wird, oder um die Unkontrollierbarkeit einer Situation hervorzuheben (z. B. *in ein Gewitter oder in einen Stau geraten*). Herr T. beurteilt diesen Prozess aber rückblickend als positiv (zwar nicht ideal, aber *okay*), da ihm das Arbeitsumfeld passt und er „möglichst lange in dem Geschäft“ bleiben möchte. Zukunftspläne werden von ihm nicht geschmiedet („zukunftsmäßig habe ich eigentlich [nichts?] [...] geplant“), was damit zusammenhängen könnte, dass mit der Ausgangslage von Herrn T. („jetzt bin ich halt wie ohne Ausbildung“) kaum Perspektiven vorhanden sind. Er scheint jedoch auf das freundschaftliche Umfeld zu vertrauen und nicht ängstlich oder misstrauisch zu sein; zumindest werden solche Gefühle nicht explizit offenbart. Zudem äußert er keine Bedenken bezüglich fehlender Perspektiven und der Abhängigkeit von nicht oder nicht vollständig kontrollierbaren Faktoren. Ein solcher Faktor wäre beispielsweise, ob er im Betrieb bleiben kann oder nicht, weil das vermutlich von der Freundschaft abhängig sein wird: Ein Bruch der Freundschaft oder ein Streit würde wahrscheinlich bedeuten, dass er die Arbeitsstelle wieder verlieren würde.⁴⁰ Hinsichtlich der erwerbsbezogenen Ausgangslage vergleichbar ist das Beispiel von Herrn J. Dieser hat den Übergang von der Schule in die Erstausbildung ebenfalls etwas anders als üblich gestaltet und, ähnlich wie Herr T., die Lehre abgebrochen:

Das heißt, ich habe eigentlich die Zeit da extrem genutzt eigentlich, die ähm, ich würde sagen, das Verbale auszubilden oder mich zu schulen [...], ich hab es eben versucht, das Beste draus zu machen ähm, und das wurde auch so gesehen von meinem äh Supervisor dort, von meinem Manager, und die hatten, in [Name des Callcenters] hieß es äh (unv., #00:06:01–3#) und ja, dann so ein [Technologiekonzern] Team ähm und ich weiß noch/ah genau, eigentlich wollte ich da irgendwie dann Junior Supervisor werden und sowas, und dann hat mein Manager gesagt: ‚Ne Mann, das ist scheiße, da kommst du/da musst du rauskommen aus dem Callcenter-Zeugs, das ist Bullshit hier. Ähm ich hab viel was Besseres oder: [...] Ähm und ich habe dann da, habe ich eigentlich, also das hat mir super gut gefallen oder, also Lehre war fertig, ich habe zweimal nicht wirklich/verpasst oder. Zweimal nicht wirklich sehr, also nicht durchgekommen, aber das hat mich einfach auch viel zu wenig interessiert also. Meine Eltern denken, es interessiert mich (unv., #00:07:08–7#), Architektur, aber so, Detailpläne zu zeichnen und so, woah (aufsässig). – Herr J., Z. 77–99

39 Das Wort wird im Duden wie folgt beschrieben: „ohne Absicht, zufällig an eine bestimmte Stelle, irgendwohin gelangen [und dadurch Nachteile erfahren, Schaden erleiden]“ (Dudenredaktion, 2024b).

40 Für Menschen wie Herrn T. (und beispielsweise auch Frau N. oder Herrn C.) könnte die Entwicklung, dass neue Technologien die Arbeitsformen so verändern, dass flache Hierarchien, mehr Transparenz, Beteiligung und Kooperation gefördert werden, von Vorteil sein; es ließen sich jedoch bisher keine empirischen Hinweise für die Bestätigung dieser Tendenzen finden (Ehrlich & Engel, 2019, S. 216).

Auch wenn sich in den Formulierungen ein gewisses Ringen mit dem Abbruch der Lehre zeigt („*Lehre war fertig*“, „*habe zweimal nicht wirklich*“, „*verpasst*“, „*nicht durchgekommen*“), scheint er diese Entscheidung rückblickend nicht zu bereuen. Im Gegenteil, ihm hat die Alternative „*super gut gefallen*“. Wie es scheint, ist die Entscheidung für die Ausbildung und das Finden der Lehrstelle von seinen Eltern übernommen worden. Dies kann so interpretiert werden, dass er wenig einbezogen war („*Meine Eltern denken, es interessiert mich*“) und er sich dieser Fremdbestimmung vielleicht ein Stück weit widersetzt („*woah (aufsässig)*“), zumindest rückblickend. Der Übergang wurde dort sozusagen von den Eltern für ihn „erledigt“; oder, um ihm eine handlungsfähige Rolle zuzuschreiben: Er hat den nächsten Schritt anderen Menschen überlassen und damit seinem Umfeld vertraut. Retrospektiv beurteilt er diesen (wie bei Herrn T.) risikobehafteten Vorgang nicht als ideal, aber als zufriedenstellend. Dies illustriert seinen Umgang mit einer früheren Entscheidung, die rückblickend als nicht ideal beurteilt wird. Herr J. scheint den Abbruch der Lehre zumindest nicht zu bereuen, sondern erzählt anschließend, was für Möglichkeiten sich danach aufgetan haben: Er ist durch einen Nebenjob im Callcenter bzw. die Vermittlung seines damaligen Managers (s. auch Abschnitt 5.1.2, Schlüsselpersonen) in die Erwerbstätigkeit eingestiegen. Interessant ist, dass hier Herr J. im Unterschied zum Übergang von der Schule in die Lehre (im Gegensatz zu Herrn T.) eigene Perspektiven entwickelt und „*die Zeit da extrem*“ nutzt, um sich in mündlichen kommunikativen Fähigkeiten „*zu schulen*“. Demnach plant er, „*Junior Supervisor*“ zu werden, wovon ihm jedoch im Austausch mit seinem Manager mit der Aussicht auf „*viel was Besseres*“ abgeraten wird. Der Manager übernimmt damit in gewisser Weise für Herrn J. das Antizipieren von Konsequenzen (s. Abschnitt 5.2.1, Entscheidungsstrategien), nämlich, dass er mit diesem Vorhaben im Callcenter stecken bleiben könnte und dies für seine Zukunft nicht förderlich wäre („*da musst du rauskommen aus dem Callcenter-Zeugs, das ist Bullshit hier*“). Die Tätigkeit im Callcenter wird hierbei abgewertet und die neue Möglichkeit damit aufgewertet; Herr J. scheint auf das Urteil zu vertrauen und das möglicherweise prestigeträchtigere und für die Zukunft bessere Optionen bietende Angebot anzunehmen bzw. die Empfehlung umzusetzen.⁴¹ Am Beispiel von Herrn J. zeigt sich außerdem – exemplarisch für fast alle weiteren Fälle –, dass Wissen aus vorherigen Erfahrungen genutzt wird und eine gewisse Entwicklung stattfindet. Sein Umgang mit dem Übergang ist zu Beginn passiv; andere erledigen es für ihn bzw. überlässt er den nächsten Schritt anderen. Beim nächsten Übergang entwickelt er bereits eigene Ziele, lässt sich aber von anderen beraten bzw. eines Besseren belehren und setzt das um, was ihm empfohlen wird. Er scheint diesbezüglich anderen zu vertrauen; Gefühle von Unsicherheit und Angst sind trotz möglicherweise risikoreicher Voraussetzungen nicht vorhanden – evtl., weil er die Erfahrung gemacht hat, dass andere sich schon kümmern bzw. alter-

41 Bei Herrn J. und auch bei Frau N., die beide einige Zeit in einem Callcenter arbeiteten, was bei beiden als eine Tätigkeit mit eher geringem Ansehen zum Ausdruck kam, zeigte sich eine Strategie im Umgang damit, die Duemmler und Caprani (2017, S. 345–346) bei Lernenden im Verkauf herausgearbeitet haben: die Tätigkeit als Startpunkt für weitere Karriereschritte und lebenslanges Lernen zu betrachten bzw. zu nutzen. Herr J. betonte zudem, dass der Verkauf bzw. die verkaufende Tätigkeit im Callcenter bestimmte verbale Fähigkeiten erforderte und er die Zeit nutzte, diese dort auszubilden – eine weitere Strategie, um mit dem niedrigen Prestige der eigenen Tätigkeit umzugehen (Duemmler & Caprani, 2017, S. 347–348).

native Wege sich eröffnen werden. Von einer gezielten Planung kann hier jedoch nicht die Rede sein. Auch Herr C. wurde am Übergang vom Gymnasium ins Studium von den Eltern eng begleitet. Bei ihm spielt vor allem der Vater eine maßgebliche Rolle:

[...] eigentlich wollte ich Biochemie auch studieren, oder Stereochemie ist einigermaßen ähnlich. Wurde aber von meinem Vater, seiner Zeitens Doktor lic. oec. [Schweizer Hochschule], abgeraten und zwar mit der damaligen Aussage, ob ich mich selber in das Top-Ein-Prozent einordnen werde, worauf ich gesagt habe: ‚Nein. Ich bin nirgendwo im Topprozent‘, und dann hat er gemeint: ‚Dann bist du halt irgendwo mal am Mäuse totspritzen.‘ Und das war danach so der Ausgang (unv. #00:01:55–6#), ‚mach mal Wirtschaft‘. Bin ich nach Ortschaft GBR, städtisch (1) Wirtschaft studieren gegangen, also in die [private europäische Hochschule], und habe dort das doch schon eher genossen, mir war die Schweiz deutlich zu eng. [...] und für mich war dann auch klar, also in die [Schweizer Hochschule] will ich eigentlich nicht. Meine ganze Familie ist [Name der Schweizer Hochschule], nur ich nicht. – Herr C., Z. 21–35

Herr C. visiert am Übergang den nächsten Schritt an und fasst eine Studienwahl ins Auge, die mit seiner Schwerpunktausrichtung im Gymnasium und seinen Interessen übereinstimmt (*„eigentlich wollte ich Biochemie auch studieren“*). Aufgrund seiner schulischen Leistungen oder der diesbezüglichen Unsicherheit (*„ich bin nirgendwo im Topprozent“*) für die Studienwahl und der damit verbundenen Karriereaussichten bzw. Perspektiven rät ihm der Vater jedoch vom Biochemie-Studium ab und schlägt ihm ein Wirtschaftsstudium vor, wobei die Formulierung im Befehlston wiedergegeben ist (*„mach mal Wirtschaft“*). Diesen Vorschlag setzt Herr C. um und scheint dort dem Urteil der Bezugsperson zu vertrauen. Um diese Fremdbestimmung etwas zu relativieren, sich davon abzugrenzen und sich damit selbstbestimmt, unabhängig und weltoffen darzustellen, betont Herr C., dass er sich dagegen entschied, die gleiche Hochschule in der *„eng[en]“* Schweiz wie sein Vater und der Rest seiner *„ganze[n] Familie“* zu besuchen, und die Studienzeit in England *„doch schon eher genossen“* habe. Trotz der anfänglichen Unsicherheit bei der Studienwahl wird gegen Ende des Ausschnitts ein gewisses Selbstvertrauen deutlich, denn die Abgrenzung erfordert womöglich Mut und Selbstvertrauen. Rückblickend wird die Entscheidung der Studienwahl im späteren Interviewverlauf positiv bewertet. Da sie sich als gute Grundlage herausstellte, wurde das Studium abgeschlossen und ein darauf basierendes Masterstudium absolviert; gleichzeitig fand der Einstieg ins Erwerbsleben in Form einer Teilzeitstelle parallel zum Studium statt (s. Abschnitt 5.1.2, Schlüsselpersonen). Auch dort war ein deutliches Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und in das Umfeld zu spüren.

5.2.2.2 Bewältigung von Übergängen in Erwerbstätigkeit und Weiterbildungen

Beim nächsten Beispiel geht es nicht mehr um den Übergang in die Erstausbildung, sondern von der Erwerbstätigkeit in eine Weiterbildung, der zusätzlich mit einem Stellenwechsel einhergeht. Es handelt von Frau S., die sich für einen mehrjährigen Weiterbildungskurs entschieden und angemeldet hat. Sie hat zudem ihre aktuelle Arbeitsstelle gekündigt, die mit Beginn der Weiterbildung zwei Monate nach dem Zeitpunkt

des Interviews enden wird. Frau S. steht also unmittelbar vor oder direkt an einem Übergang:

Also ich habe jetzt einfach, also, gespart, auch. Genau. Sind ja nicht so günstig, diese Kurse. Und ja, ich versuche so weit es geht zu sparen, damit ich mir eben/für meine Weiterbildungen und meine Zukunft. Ja, ich bin natürlich jetzt auch, also neue Jobs am Suchen. Weil ich ja im September ja aufhöre. Deshalb ist alles gerade ein wenig scary, aber es kommt sicher etwas dabei heraus. Eben, ich habe jetzt auch fünf Jahre Erfahrung und versuche es jetzt nicht allzu negativ zu sehen. Aber das weiß ich eigentlich noch nicht so genau, eben. Ich war auch gerade gestern noch im RAV (atmet hörbar aus). Ja. [...] Ja, also, eben da/Ich habe eben lange nach Kursen gesucht; soll ich den machen oder den. Jetzt habe ich mich halt trotzdem für einen entschieden, der einfach am Samstag ist. Deshalb ist jetzt nicht so/Muss ich das nicht unbedingt so berufsbegleitend machen. Aber das wäre natürlich schon dann irgendwann das Ziel, falls ich dann Studieren gehen möchte oder so (lacht). Aber das liegt noch etwas in den Sternen, eben, ob sie mich auch annehmen. Ich habe halt keine Matur gemacht, leider. Deshalb muss ich mich Sur Dossier bewerben, bei den Hochschulen. Was ja meine Chancen so etwas verringert. Aber eben, ich muss viel arbeiten. Bin auch viel am Portfolio dran. Und so weiter und so fort. Und hoffe auch, dass der Kurs mir dann ein wenig hilft, mein Portfolio ein bisschen noch spannender zu machen. Und dass ja, das hilft, damit eine Schule dann aufmerksam auf mich wird (lacht). – Frau S., Z. 100–122

Frau S. plant die nächsten Schritte – wie Frau A. – ebenfalls konkret und gezielt. Sie ist auf der Suche nach einer neuen Arbeitsstelle und hat sich dabei wahrscheinlich vom Regionalen Arbeitsvermittlungszentrum (RAV) beraten lassen. Sie weiß „noch nicht so genau“, wie es im September weitergeht, und das ist für sie „alles gerade ein wenig scary“, also furchterregend oder unheimlich, mit Unsicherheit und Angst verbunden. Dennoch hält sie an ihrer Entscheidung fest und versucht, sich gut zuzureden und sich damit zu beruhigen, dass sie auf Erspartes zurückgreifen könnte bzw. die Finanzierung der Weiterbildung durch das Ersparte abgedeckt ist, sie bereits fünf Jahre Arbeits Erfahrung vorweisen kann und „sicher etwas dabei heraus“ kommt. Da der Kurs jeweils samstags stattfindet, scheint die Vereinbarkeit der Weiterbildung mit einer neuen Stelle außerdem unproblematisch, da Frau S. nicht darauf angewiesen wäre, nur an bestimmten Wochentagen arbeiten zu können („nicht unbedingt so berufsbegleitend“). Für ihr längerfristiges, „noch etwas in den Sternen“ liegendes Ziel, ein Studium zu absolvieren, müsste dieser Umstand jedoch beachtet werden, was Frau S. bereits antizipiert. Es entsteht der Eindruck, dass sie damit versucht, die unkontrollierbaren Faktoren, die nicht allein in ihrer Hand liegen (wie der Entscheid, ob sie für ein Studium zugelassen wird), zu verringern. Den Umstand, dass sie keine Matura vorweisen kann, was sie rückwirkend zu bereuen scheint, beabsichtigt sie mit hohem Einsatz („ich muss viel arbeiten. Bin auch viel am Portfolio dran“) und durch den Weiterbildungskurs, der ihrem Dossier zusätzliche Attraktivität verleiht, zu kompensieren. So zeigt sich ihr Umgang mit einer früheren Entscheidung, die rückblickend als falsch beurteilt wird (Erstausbildung). Frau S. plant den nächsten Schritt nach der gefällten Entscheidung also gezielt, scheint Gefühle der Unsicherheit und Angst im Zusammenhang mit un-

kontrollierbaren Faktoren zuzulassen und ihr Vorhaben dennoch durchziehen zu wollen.

Vergleichbares zeigt sich im Beispiel von Frau K., die einen Stellenwechsel mit Vorsicht angeht, indem sie den Übergang zur nächsten Stelle, die noch nicht feststeht, mit einer größeren Weiterbildung überbrückt:

Dann eine Weiterbildung habe ich gemacht ohne/wo ich quasi die Stelle gewechselt habe und gemerkt habe/Also ich habe wie nicht gewusst, ob ich gerade nahtlos eine Stelle habe oder ob ich noch eine Zeit lang arbeitslos bin, dann habe ich gedacht, ich muss diese Zeit nutzen und habe eigentlich eine Weiterbildung angefangen [...] Ja, also eigentlich war es eben so, dass ich den einen Job aufgehört habe, ich habe gekündigt und nicht gewusst, wo ich nachher weiterarbeiten will, und in diesem Prozess hatte ich natürlich auch ein wenig Angst. Ich habe gedacht, ja, was wird aus mir, aber auch, was mache ich jetzt mit dieser Zeit, die ich auch habe. Und ich habe dann gedacht, es ist ja vernünftig, wenn man diese Zeit nutzt und sich eben vielleicht auch weiterbildet. – Frau K., Z. 247–251, 381–386

Frau K. hat – wie Frau S. – ebenfalls gekündigt, ohne „*nahtlos eine Stelle*“ zu haben, und wusste zu Beginn des Übergangs noch nicht, „*wo ich nachher weiterarbeiten will*“. Allerdings hatte auch sie sich bereits für einen Weiterbildungskurs entschieden und damit den nächsten Schritt konkret geplant. Die Weiterbildung übernimmt in diesem unsicheren Schwebezustand zwischen den Jobs, der auch bei Frau K. mit Angst und Zweifel verbunden ist, die Funktion der Absicherung. Dieser Angst kann Frau K. begegnen, indem sie etwas tut, was nicht nur für sie „vernünftig“ und sinnvoll scheint, sondern auch allgemein (in ihrem Umfeld oder der Gesellschaft) so beurteilt wird. Dies wird durch den Wechsel in die dritte Person („*man*“) im letzten Satz markiert. Das Absolvieren einer Weiterbildung könnte in diesem Fall nicht nur im Hinblick auf die Kompetenzen auf die nächste Stelle vorbereiten, sondern sich wie bei Frau S. auch symbolisch bzw. als symbolischer Selbstzweck im Bewerbungsdossier niederschlagen. Auch Frau K. plant gezielt, antizipiert Konsequenzen und bewältigt Gefühle der Angst und Unsicherheit durch die sorgfältige Gestaltung des Übergangs.

Bei Herrn C. hingegen zeigt sich das oben angesprochene Selbstvertrauen im Laufe der Erwerbsbiografie immer deutlicher; bei ihm scheint keine Spur von Angst oder Unsicherheit vorhanden zu sein. Übergänge werden mit raschen und konsequenten Entscheidungen vorbereitet und sind oftmals mit Landeswechseln verbunden:

[...] bin dann zurück in die Schweiz und habe angefangen, für meine Investments zu arbeiten, und das war der Schritt in die Finanzwelt, das hat sich so ergeben. [...] Bin so wieder über die Banken und bin von der [Schweizer Bank], und da bin ich heute noch, irgendwann einfach internisiert worden. Wobei einfach internisiert, das läuft hier immer so, dass man Angebote bekommt, und entweder ist gut oder schlecht, in meinem Sinne war es gut und dann habe ich es halt angenommen. – Herr C., Z. 90–92, 129–133

Die Formulierung „*Das hat sich so ergeben*“ deutet darauf hin, dass Herr C. den Schritt nicht geplant und antizipiert hat, sondern den äußeren Umständen, vielleicht auch dem Netzwerk oder den eigenen Fähigkeiten vertraut hat und mit dem *Flow* gegangen ist. Herr C. ist dann „*irgendwann einfach internisiert worden*“. Diese passive und gewalt-

voll anmutende Formulierung gibt es so im Wörterbuch nicht; sie klingt wie eine Mischung aus *interniert* (also in staatlichen Gewahrsam oder in eine geschlossene Station eingewiesen) und *internalisiert* (also übernommen, verinnerlicht oder angeeignet) werden (Dudenredaktion, 2024c, 2024d). Sie wird auch sogleich relativiert („*wobei einfach*“) und normalisiert („*das läuft hier immer so*“). Schließlich wird argumentiert, dass es ein gutes Angebot für eine Arbeitsstelle war. Es wird von Herrn C. allerdings nicht thematisiert, warum das Angebot (rückblickend) als gut eingeschätzt wird, und auch die nächsten Schritte werden nicht gezielt geplant, sondern eher an ihn herangetragen und von ihm akzeptiert. Suchbewegungen und Unsicherheiten werden kaum formuliert, sodass der Eindruck entsteht, als würde die Person sich bietende passende Gelegenheiten und Möglichkeiten mit zunehmender Erfahrung als nächste Schritte dem Zufall überlassen. Der anhand impulsiver Reaktionen und entsprechender Formulierungen teilweise aufkommende Eindruck einer unfreiwilligen Fremdbestimmung wird jedenfalls durch diese aktive Rahmung bzw. Relativierung des möglicherweise eher passiven oder reaktiven Handelns auf Impulse von außen revidiert, wie auch bei Z. 304–309 (s. Abschnitt 5.2.1).

Im maximalen Kontrast dazu folgt das letzte Beispiel für die Kategorie *Bewältigungsstrategien*: Ganz anders als Herr C. bewältigt Herr L. Übergänge nicht im Schnelldurchlauf. Auch versucht er nicht, seine Abhängigkeit von anderen schönzureden oder umzudeuten. Vielmehr scheint er sie akzeptiert zu haben. Herr L. wird nämlich am Übergang von der obligatorischen Schule in die Berufsausbildung bzw. Erstausbildung ebenfalls (wie Herr C.) von einem Elternteil, in diesem Fall von der Mutter, und zusätzlich von der IV-Berufsberatung unterstützt. Auch für die weiteren Übergänge nutzt er Unterstützungsstrukturen (s. Abschnitt 5.1.1):

Und genau, [die KV-Lehre bei einer sozialen Organisation] habe ich dann [...] abgeschlossen. Bin sogar Jahrgangsbester gewesen, was ich nicht gedacht hätte. Genau. Und dann ist es dann noch verlängert worden, drei Monate bis November, wo ich dann dort noch weiterarbeiten konnte. [...] Genau, und dann ist es zu einem Job Coaching gekommen. Ich habe einen Job Coach, auch von [soziale Organisation], und der hat mich dann begleitet. Dann anschließend ist es um einen Arbeitsversuch gegangen, IV-Arbeitsversuch, dort ist abgeklärt worden, ob ich überhaupt fähig wäre, so im ersten Arbeitsmarkt zu arbeiten, und der ist eben sechs Monate gegangen. Dann bis (unv.) beim Stone-Atelier, also ganz andere Branche. [...] Und dann bin ich dann auf Pro Infirmis gekommen, im 2020 im Mai, und habe dort die Arbeitsstelle bekommen auch wieder in der Administration. Aber es ist ein sogenannter Brückenarbeitsplatz gewesen, der dazu dient, eben die Brücke zu schlagen zwischen so zweitem Arbeitsmarkt und erstem Arbeitsmarkt, dass man vorbereitet wird auf was dann kommt im ersten Arbeitsmarkt, weil eben die Lehre und so ist alles so eher im geschützten Rahmen gewesen. Und genau. Und dann ist halt von Anfang an schon klar gewesen, es muss jemand sein, der eine Leistungsbeeinträchtigung hat, darum habe ich gedacht, ja, das wäre total toll, ich habe schon immer mal bei Pro Infirmis arbeiten wollen. Und habe es dann tatsächlich bekommen, was ich nicht gedacht hätte, und ist supertoll gewesen und die Zeit dort ist auch sehr lehrreich gewesen. – Herr L., Z. 22–46

Herr L. hält am Übergang inne, lässt sich beraten, ist erst unsicher und skeptisch, scheint aber dann vor allem den Strukturen zu vertrauen, denn obwohl er sich immer

wieder als handlungsfähig darstellt, kommt nicht der Eindruck auf, als würde er sich auf sich selbst verlassen. Diese Vermutung kommt daher, dass Herr L. Erfahrungen mit Vertrauen in sich selbst sofort relativiert. Schließlich wiederholt er die Phrase „*was ich nicht gedacht hätte*“ gleich zwei Mal in diesem Ausschnitt, so als könnte er es selbst nicht glauben oder als hätte er es selbst von sich nicht erwartet, dass er gute schulische Leistungen erzielt und die gewünschte Arbeitsstelle ohne Weiteres findet. Es wirkt so, als wäre für ihn eher das Gegenteil selbstverständlich; Jahrgangsbester zu sein und eine Stelle zu finden, widerspricht den (seinen eigenen) Erwartungen. Natürlich könnte dies auch eine Relativierung aufgrund sozialer Erwünschtheit im Interview sein, damit nicht der Eindruck entsteht, die Person würde mit ihren guten Leistungen angeben wollen, was allerdings nur zur ersten Nutzung der Formulierung „*was ich nicht gedacht hätte*“ passen würde. Herr L. macht vorsichtige Zukunftspläne, nachdem er bereits eine Absage erhalten hat:

[...] und jetzt bin ich weiterhin am Stellensuchen. Was aber halt nicht so einfach ist, weil halt auch der Arbeitsweg berücksichtigt werden muss. Das Pensum darf nicht zu hoch sein, weil ich zusätzlich zum Lohn noch eine IV-Rente beziehe, weil ich nicht 100 Prozent leisten kann in dem Arbeitspensum, in dem ich anwesend bin. Das sind dann halt auch so Punkte, die dann halt recht schwierig ist, etwas zu finden, und dann müssen dann halt wirklich auch die Anforderungen noch entsprechend vorhanden sein, ja. Das ist es so bis heute, ja. [...] Was ich aber definitiv mal angehen will, ist der Personalsachbearbeiter. Weil ich gemerkt habe, wenn ich dort arbeiten könnte, das wäre mega. Also ich habe auch schon bei [vorherige Arbeitgeberin] am Hauptsitz ins HR reinschnuppern können und mal ein paar Tätigkeiten kennen lernen. Und da habe ich wirklich gemerkt, ja, ich bin ein empathischer Mensch, und ich will gerne eben für meine Arbeitskollegen und -kolleginnen tätig sein und kann das eben auch dann mit meinen administrativen Fähigkeiten kombinieren, darum wäre das dann irgendwann einmal, wenn es der richtige Zeitpunkt ist, mal etwas, das ich angehen will. [...] Ja, so zum Geld verdienen wäre das wirklich der Weg, den ich gehen will. Aber halt eben Schritt für Schritt, sage ich mir. Nichts überstürzen, weil ich habe auch schon erfahren, dass es recht schwierig ist, eben in diesem Bereich Fuß zu fassen. Vor allem wenn man keine Erfahrung hat, die man vorweisen kann. – Herr L., Z. 52–72

Herr L. ist sich seiner Anforderungen an eine neue Tätigkeit bewusst und weiß, dass es eine Herausforderung sein könnte, diese zu erfüllen. Eine Stelle als Personalsachbearbeiter, wo er sich dann in diesem Bereich weiterbilden und das Gelernte direkt anwenden könnte, wäre sein Wunsch („*das wäre mega*“). Diesen Wunsch begründet er damit, dass er bereits Einblick in die Tätigkeiten erhalten und Freude daran gehabt habe und zugleich wesentliche Voraussetzungen dafür („*empathischer Mensch*“, „*administrative Fähigkeiten*“) bereits erfüllen würde. Herr L. ist beim Formulieren seines Planes jedoch vorsichtig und wiederholt, dass er es „*definitiv mal*“ bzw. zum richtigen Zeitpunkt „*angehen will*“, was noch wenig konkret klingt und als vorsichtiger Zukunftsentwurf interpretiert werden kann. Herr L. visiert den nächsten Schritt zwar an, hält aber gleichzeitig auch inne und lässt sich Zeit. Es wirkt wie eine Mischung aus ruhiger Gelassenheit (alles zu seiner Zeit, „*Schritt für Schritt*“, „*Nichts überstürzen*“) und skeptischer Zurückhaltung (da sein Wunsch womöglich nicht in Erfüllung gehen könnte).

Herr L. antizipiert die möglichen Konsequenzen und es scheint, als wolle er sich selbst nicht zu viele Hoffnungen machen und alles realistisch sehen – vielleicht auch, um sich vor einer weiteren Enttäuschung zu schützen. Denn Herr L. hat in der Vergangenheit bereits mehrmals die Erfahrung gemacht, dass es auf die Bereitschaft anderer ankommt, ob er eine Arbeitsstelle erhält. Diesem unkontrollierbaren Faktor steht er jedoch nicht ängstlich entgegen, sondern scheint – vielleicht gerade weil er es nicht selbst in der Hand hat und auf andere angewiesen ist – diesen anderen Menschen oder den Strukturen zu vertrauen. Auch möglich wäre, dass er ihnen den Ausgang seines Vorhabens ein Stück weit überlässt, weil er keine unnötigen Risiken eingehen möchte. Eine Weiterbildung zu absolvieren, ohne eine entsprechende Stelle zu haben, bei der das Gelernte angewendet werden kann, wäre demnach ein zu großes Risiko (s. Kapitel 6, Diskussion). Wenn bei Herrn L. ein leichtes Vertrauen in die Strukturen vermutet werden kann, dann ist es bei Herrn M. ein starkes Vertrauen:

Und in Amerika hatte ich Mühe mit/Plötzlich Problem mit meinen Augen gehabt. Ich habe ja ein Auge/Ich habe nur noch mit einem Auge gesehen. Das hat eigentlich nichts ausgemacht, das habe ich schon seit [über 20 Jahren] gehabt, aber nachher ist das zweite Auge/Habe ich eine Netzhautablösung gehabt. Und da habe ich/Bin ich sehbehindert gewesen. Ich habe nur noch 40 % gesehen auf dem besseren Auge. Aber habe mit dem immer noch gearbeitet. Und bin nachher auch noch/Bei [vorherige Arbeitgeberin] habe ich auch noch gearbeitet. Und nachher im [15 Jahre später] hat es mich dann dort rausgespült, sowieso. Aber nachher gleichzeitig während der Kündigungsfrist ist meine Sicht noch einmal um 50 % eingebrochen. Habe ich nachher nur noch 20 % gesehen. Und dann habe ich eine Invalidenrente beantragen müssen. Und habe das nachher gemacht, habe diese nachher auch anstandslos bekommen. Und seitdem habe ich nachher einen Verein aufgebaut, der Sehbehinderten, Blinden, den Umgang mit Smartphones beibringt. – Herr M., Z. 65–78

Herr M. beschreibt nämlich den Übergangsprozess von der Erwerbstätigkeit in die Erwerbslosigkeit sehr sachlich und nüchtern, in Zahlen und Fakten, als ob es sich dabei um den Antrag für die Invalidenversicherung handeln würde, dem „anstandslos“ stattgegeben wird. Er umschreibt die Kündigung als passiven Vorgang seitens der Arbeitgeberin, aber auch seinerseits: *„nachher [...] hat es mich dann dort rausgespült, sowieso“* – als wäre das eine natürliche Entwicklung gewesen, für die weder die Vorgesetzten noch er selbst verantwortlich zu machen wären. Die Entlassung wird auch im Nachhinein nicht emotional von ihm bewertet. Dieser Übergang scheint Herr M. nicht belastet zu haben; er hat die strukturellen Veränderungen akzeptiert und wurde selbst von den institutionellen Strukturen (Invalidenversicherung) als eines Rentenbezugs würdig befunden, was aufgrund der Relevanzsetzung nicht selbstverständlich zu sein scheint. Schließlich baut sich Herr M. eine ehrenamtliche Tätigkeit auf, auch hier nutzt er Strukturen („Verein“). Der Fall von Herrn M. bestätigt, dass bei einer Beeinträchtigung, die später im Erwerbsleben eintritt, auf bereits erworbene Qualifikationen zurückgegriffen werden kann (Pfahl & Powell, 2010, S. 33).

5.2.2.3 Zusammenfassung

Die Kategorie *Bewältigungsstrategien* kommt bei Übergängen nach dem Treffen von Entscheidungen zum Tragen und zeigt sich in diversen Eigenschaften (s. Tabelle 9). Bei Übergängen gibt es verschiedene Perspektiven darauf, was als Nächstes kommt und wie die folgenden Schritte antizipiert und geplant werden: Entweder wird der nächste Schritt bereits konkret und gezielt geplant bzw. vorbereitet, oder an dieser Stelle wird zuerst innegehalten und darüber nachgedacht, was im Weiteren geplant werden soll. Ferner ist es auch möglich, dass der nächste Schritt vorsichtig anvisiert wird und erste Möglichkeiten in Betracht gezogen werden. Wenn der nächste Schritt noch nicht gesehen wird, kann dieser auch rein zufällig passieren oder anderen Menschen bzw. den Strukturen überlassen werden. Am Übergang sind *unkontrollierbare Faktoren* zu bewältigen. Mit diesen kann umgegangen werden, indem einige Personen sich selbst vertrauen, zuversichtlich sind und selbstständig sowie eigenmächtig handeln. Insbesondere, wenn sie ihre Unterstützungsoptionen (Möglichkeiten und Rechte) kennen. Andere Personen vertrauen darauf, dass andere Menschen bzw. das soziale Umfeld das Beste für sie möchten. Dies zeigt sich darin, dass sie offen für Hinweise und Empfehlungen sind, sich von Vorbildern leiten lassen, Unterstützung im Austausch mit anderen finden und sich so beeinflussen wie auch inspirieren lassen. Personen, die den Strukturen vertrauen, lassen sich treiben, nehmen die Situation, wie sie kommt, und machen das Beste daraus. Unkontrollierbare Faktoren und Fremdbestimmung lösen Gefühle wie Unsicherheit, Misstrauen, Angst oder Frust aus und können gleichzeitig mithilfe dieser Gefühle bewältigt werden – beispielsweise dadurch, dass diese eine gezieltere Planung der nächsten Schritte und einen verstärkten Einsatz von Entscheidungsstrategien vor dem nächsten Übergang auslösen. Dies ist insbesondere der Fall, wenn bei der rückblickenden *Beurteilung von Entscheidungen* festgestellt wird, dass eine *falsche* Entscheidung getroffen wurde, die nun bereut wird. Die Entscheidung kann auch als nicht ideal, aber *in Ordnung* bzw. adäquat oder als gute Grundlage für aktuelle oder zukünftige Pläne bzw. gute Alternative zu einem ursprünglichen Plan, der beispielsweise aufgrund äußerer Faktoren nicht realisierbar war, beurteilt werden. Die Bewältigungsstrategien sind eng mit den Entscheidungsstrategien verbunden und auch hier gibt es z. T. Überschneidungen mit den Kategorien der Schlüsselpersonen (anderen vertrauen) und Unterstützungsstrukturen (den Strukturen vertrauen). Bewältigungsstrategien sind abhängig von früheren Übergangserfahrungen und der Frage, welche Entscheidungsstrategien, Unterstützungsstrukturen und Schlüsselpersonen damals vorhanden waren oder genutzt wurden. Außerdem kommt es bei ebendiesen Strategien darauf an, ob die Personen (oder ihr Umfeld) wissen, dass es maßgeblich ist, bei Übergängen den Zugang zu erwerbsbezogener Bildung und Erwerbstätigkeit nicht zu verlieren und diesen durch die gezielte Bewältigung auch zu behalten. Dies kann beispielsweise durch die konkrete Planung des nächsten Schrittes gezielt erfolgen, um keine Lücke im Lebenslauf entstehen zu lassen. Ein spezifischer Aspekt bei Bewältigungsstrategien von Menschen mit Beeinträchtigungen ist der Umgang mit unkontrollierbaren Faktoren in Form von *Barrieren*. Da dieser Aspekt zentral ist, wird er im folgenden Abschnitt genauer ausgeführt.

Tabelle 9: Eigenschaften und Dimensionen der Kategorie „Bewältigungsstrategien“

Kategorie	Eigenschaften	Dimensionen			
Bewältigungsstrategien	Umgang mit unkontrollierbaren Faktoren	den nächsten Schritt dem Zufall/anderen Menschen/den Strukturen überlassen; auf das soziale Umfeld oder die Strukturen vertrauen; z. B. Fremdbestimmung nicht als solche wahrnehmen	innehalten; den nächsten Schritt anvisieren; sich selbst vertrauen; z. B. Beratung/Empfehlung, Fremdbestimmung zurückweisen	Unsicherheit, Misstrauen, Angst, Frust; den nächsten Schritt gezielt und konkret planen, z. B. Fremdbestimmung zur eigenen Entscheidung machen („es hat mir eh gefallen“ [Herr L.]; „es hätte mir eh nicht gefallen“ [Frau K.])	
	Umgang mit getroffenen Entscheidungen (z. B. mit solchen, die rückblickend als <i>falsch</i> beurteilt werden)	abbrechen//kündigen; bereuen (z. B. <i>falscher</i> Abschluss für aktuelle oder zukünftige Pläne)	durchziehen, kämpfen; nicht ideal, aber adäquat für aktuelle oder zukünftige Pläne	gewollt abschließen//bleiben; gute Grundlage für aktuelle Pläne//gute Alternative zu ursprünglichem Plan	
	Bewältigung von Barrieren, die in Wechselwirkung mit Beeinträchtigung stehen	begrenzte (Kenntnis der) Optionen für die Erstausbildung haben	Fremdbestimmung und Diskriminierungsbefürchtungen ausgesetzt sein	Mehraufwand bzw. Anpassungsfähigkeit auf sich nehmen	Barrierefreiheit nicht selbstverständlich voraussetzen können

5.3 Barrieren in Wechselwirkung mit Beeinträchtigung

Wie in Kapitel 2 ausgeführt, wird unter Behinderung ein Wechselspiel aus individueller Beeinträchtigung und gesellschaftlichen Barrieren verstanden. Diese analytische Perspektive wurde ausführlich in Abschnitt 2.2 erklärt. Aufgrund dieser theoretischen Sensibilität für das Phänomen *Behinderung* wurden im Analyseprozess die im Folgenden zu beantwortenden leitenden Unterfragen formuliert: In welchem Zusammenhang wird die eigene Beeinträchtigung relevant gesetzt? Welche Barrieren zeigen sich im Wechselspiel mit der Beeinträchtigung?

Die Auswertung der Daten machte deutlich, dass Beeinträchtigung und Barrieren von den interviewten Personen vorwiegend an Übergängen relevant gesetzt werden, insbesondere bei Übergängen in die Erstausbildung, bei Stellenwechseln und/oder bei der Organisation der Weiterbildungsteilnahme.

5.3.1 Relevanzsetzung der Beeinträchtigung

Bei der Auswertung wurde auch ein bestimmter Fokus darauf gelegt, in welchem Zusammenhang – wenn überhaupt – die interviewten Personen ihre Beeinträchtigung relevant gesetzt haben. Bis auf eine spontane klärende Nachfrage zum Nachteilsaus-

gleich in einem Interview wurden in den Gesprächen nämlich gemäß Leitfaden keine Fragen zur Beeinträchtigung oder zu Barrieren gestellt.⁴²

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Relevanz der Beeinträchtigung insbesondere beim Übergang von der obligatorischen Schule oder vom Gymnasium in die Erstausbildung unmittelbar deutlich wird. Drei Personen erzählen beispielsweise direkt zu Beginn des Interviews vom IV-Beratungsgespräch und thematisieren dabei ihre Beeinträchtigung. Bei Herrn L. wurden dort die Ausbildungsberufe nach ihrer Machbarkeit – gemessen am Kriterium *im Sitzen durchführbar* – sortiert (Z. 11–18), Frau K. wurde eine Ausbildung zur Kauffrau oder das Absolvieren des Gymnasiums empfohlen (Z. 19–31) und Frau A. wurde von ihrem Ziel, Lehrerin zu werden, aufgrund ihrer Beeinträchtigung abgeraten (Z. 10–18). Die Beeinträchtigung dieser drei Personen wird über die im Alltag genutzten Hilfsmittel sichtbar.

Herr L. spricht gegen Ende des Interviews auf eigenen Wunsch etwas genauer von Unterstützungsstrukturen in Form von inklusiver Beschulung und Nachteilsausgleich (Z. 296–308) und setzt die eigene Beeinträchtigung als Voraussetzung dafür relevant. Auch Herr F. spricht im Zusammenhang mit Unterstützungsstrukturen bei einer inklusiven Weiterbildung (barrierefreie Lernplattform, Lerncoaching) von seiner Beeinträchtigung bzw. davon, dass er es schätzt, dass nicht so „*eine riesige Geschichte daraus gemacht*“ wird, dass er „*sehbehindert*“ sei (Herr F., Z. 47–48). Herr M. setzt die Beeinträchtigung relevant, als er erzählt, wie er erwerbslos wurde und Unterstützung in Form einer IV-Rente beantragt habe (Z. 69–77). Die Beeinträchtigung von Herrn F. und Herrn M. ist ebenfalls über genutzte Hilfsmittel sichtbar. Zwei (neurodiverse) Personen machen ihre Beeinträchtigung eher beiläufig zum Thema, beispielsweise bei der Schilderung von schulischen Problemen oder dem eigenen Lernverhalten, wie bei Frau O.:

Was ich vielleicht HINZUFÜGEN muss, ich bin/oder ich habe ADHS, das heißt, und bin dazu relativ INTELLIGENT, das heißt, ich bin relativ SCHNELL unterfordert (lacht) oder mich langweilen, REGELMÄSSIGE Tätigkeiten, SEHR schnell, oder wenn mich etwas NICHT PACKT, dann schaffe ich es nicht, die Leistung zu erbringen, die ich sollte, und das war sehr eindrücklich zu sehen, weil ich einfach in meinen ersten ZEHN SCHULJAHREN, war ich eine sehr schlechte Schülerin, ich habe es KNAPP geschafft, ich habe sogar noch einmal WIEDERHOLT. – Frau O., Z. 29–36

Herr C. spricht ebenfalls zu Beginn des Interviews allgemein von schulischen Problemen und thematisiert dann explizit etwa nach der Hälfte des Interviews (als es darum geht, wie er auf die Idee gekommen ist, einen Sprachkurs zu machen) scheinbar nebenbei seine Diagnose:

Ja, das ist für mich persönlich auch bisschen vielleicht eine persönliche Sache, dass man gerne Wissen anhäuft oder Wissen versteht. Ich lerne bis heute relativ intensIV Chinesisch, um immer besser zu werden, das ist für mich auch irgendwo ein (Abstellen?), also die meis-

42 Bei der Anmeldung bzw. dem Vorgespräch für das Interview wurden die Personen direkt danach gefragt, ob sie eine Beeinträchtigung haben; die Angaben dazu beruhen auf Selbstdeklaration. Die Konsequenz davon war, dass das Interview für die vorliegende Studie ausgewählt wurde.

ten Menschen oder meine Kinder zumindest finden das alles ganz furchtbar. Für mich ist das eigentlich sehr entspannend, wenn ich einfach mal eine halbe Stunde mich auf eine Sache konzentrieren, und da ich ja über meine ADS-Diagnose bisschen schwertue, mich auf eine Sache zu konzentrieren, mein Leben immer 20 Sachen gleichzeitig kommen, ist es für mich besonders schwierig und dementsprechend eigentlich angenehm, mich auf etwas zu fokussieren und Stunden wegzuschließen. Weil alle anderen dann nicht mehr an mich rankommen, das macht es eigentlich einfach, ist eigentlich angenehm, ne. – Herr C., Z. 232–242

Von zwei Personen wird die Beeinträchtigung indirekt angedeutet, was bei der Analyse der Interviews mit einem Fokus auf die beim Vorgespräch angegebenen Diagnosen bzw. durch die Kenntnis dieser deutlich wird. So spricht etwa Herr T. von seiner „*mühsame[n] Jugend*“ (Z. 19–23), während Herr J. vom Ergebnis der schulpyschologischen Abklärungen („*wenn ich interessiert bin, dann ist gut, wenn ich nicht interessiert bin, ist nicht gut*“, Z. 33–38) und von seiner Freundin als Unterstützung bei Abschlussarbeiten erzählt. Bei Herrn J. kann seine Neurodiversität zum einen als Ressource gesehen werden, beispielsweise für Kreativität („*mega big thinking, [...] mega creative*“); zum anderen fällt es ihm schwer, diese „großen“ Gedanken zu strukturieren und „*auf das Papier [zu] bringen*“ (Z. 500–506). Einen weiteren indirekten Hinweis gibt es bei der Interviewstelle, wo ihm sein Career Coach zu einem Stellenwechsel rät:

Aber der hat immer gesagt: ‚Du musst irgendwo hingehen, wo du selber gestalten kannst, mitmachen kannst, weil Microsoft corporated schon sehr eingeengt also, musst schon sehr kreativ sein, um (atmet stark aus), um gewisse Sachen, Prozesse neu zu interpretieren und sowas‘, aber ich habe, das war halt auch ein Talent von mir oder, dass ich da Wege gefunden habe, die andere nicht gesehen haben. Du unterbrichst mich gern, wenn ich ausführlich rede. – Herr J., Z. 251–256

Herr J. sieht die eigene Neurodiversität als Talent, kreative Wege zu finden. Der letzte Satz auf Metaebene charakterisiert das Interview bzw. den Erzählstil von Herrn J., der sehr detailliert und umfassend war. Sein Redefluss ließ kaum Raum für Rückfragen; da er seinen Werdegang aber so genau abdeckte, war dies auch kaum nötig. Manchmal schien er etwas den Faden zu verlieren und abzuschweifen, kehrte dann aber meistens ohne oder nur mit einer kurzen Intervention wieder zum Thema der Frage zurück. Die Tendenz, die Beeinträchtigung nicht als Beeinträchtigung zu rahmen (oder dies wie Herr J. zumindest teilweise zu tun), sondern ausschließlich als Ressource zu sehen, war bei Frau O. zu beobachten:

Also, zum einen einmal, habe ich eine überdurchschnittliche Kreativität. Ich bin SEHR BEGABT, auf der künstlerischen Ebene. Und konnte dadurch immer wieder überzeugen, und zum anderen, wurde ich sehr SELBSTSTÄNDIG, von meinen Eltern erzogen, das ist wiederum eine FÄHIGKEIT, die/also ich muss hinzufügen, ich habe eigentlich schon nach [dem Lehrabschluss], direkt, in KADERPOSITIONEN gearbeitet, das heißt Selbstständigkeit, und, durch ADHS, VERNETZTES DENKEN, und all das; ich hatte wie die FÄHIGKEITEN, also ich musste NICHT DARUM KÄMPFEN, sondern, es war einfach, wie schon DA. Ja, genau, ja. – Frau O., Z. 88–95

Die Beeinträchtigungen von Frau O., ebenso wie diejenigen von Herrn T. und Herrn J., sind im Alltag nicht sichtbar, können sich aber durch die von ihnen geschilderten Eigenschaften wie vernetztes Denken oder Kreativität (bei gleichzeitiger Sensibilität aufseiten des Gegenübers) bemerkbar machen.⁴³ Anders ist es bei Frau N., Herrn B. und Herrn E.: Ihre Beeinträchtigung ist im Alltag nicht sichtbar und wird (bzw. wurde) nur in spezifischen Situationen wahrnehmbar, nämlich beim Lesen und Schreiben (in der obligatorischen Schule). Diese vier Personen haben ihre Beeinträchtigung in den Interviews nicht angesprochen und lediglich beim Vorgespräch des Interviews mitgeteilt, beim Ausfüllen des Fragebogens bestätigt und zum Teil noch Kommentare dazu abgegeben, die dann im Postskriptum notiert wurden.

Es wurde also ein Unterschied darin deutlich, wie und ob die Personen ihre Beeinträchtigung im Interview relevant gesetzt haben; es kann ein Zusammenhang zwischen der Sicht- und Wahrnehmbarkeit der Beeinträchtigung und der Thematisierung im Interview festgestellt werden. Personen mit einer nicht sichtbaren und im Gespräch nicht direkt bemerkbaren Beeinträchtigung haben diese nicht explizit angesprochen. Personen mit indirekt wahrnehmbaren Beeinträchtigungen taten dies nur teilweise, wobei neurodiverse Eigenschaften als Ressourcen herausgestellt wurden. Körperliche und sensorische Beeinträchtigungen wurden explizit thematisiert (teils gleich direkt zu Beginn der Interviews).

Gründe für diese Unterschiede könnten in der Relevanz der Beeinträchtigung für den aktuellen (erwerbsbezogenen) Alltag liegen oder von der Frage abhängen, ob sie in der Vergangenheit eine Rolle gespielt hat oder nicht. Außerdem haben die interviewten Personen wahrscheinlich ein unterschiedliches Bewusstsein für die eigene *Normabweichung* oder unterschiedliche Bedürfnisse, die eigene Beeinträchtigung im Interview zu thematisieren. Wenn sich eine Person aktiv als „Mensch mit Behinderungen“ identifiziert, wie es beispielsweise Frau K. tut (Z. 85), dann kann die Thematisierung der Beeinträchtigung und der Barrieren auch das Bedürfnis einer politischen Selbstvertretung erfüllen (Buchner, 2018). Es kann aber auch bedeuten, dass in der Erzählung darauf Bezug genommen wird, weil es biografisch relevant ist (oder eben nicht). Wird die eigene Beeinträchtigung zum Thema gemacht, ist die Konsequenz davon, dass die Interviewerin die jeweilige Person als Mensch mit Beeinträchtigung wahrnehmen und möglicherweise Fragen dazu stellen kann (s. Kapitel 6, Diskussion).

5.3.2 Barrieren

Ein weiterer Fokus bei der Auswertung lag auf der Frage, welche Barrieren sich im Wechselspiel mit der Beeinträchtigung zeigen. Mit *gesellschaftlichen Barrieren* sind neben materiellen Hindernissen und Stereotypen, Vorurteilen und Stigmatisierungen auch diskriminierende gesellschaftliche Normen und Normalitätsvorstellungen (Kastl, 2017, S. 49) gemeint (s. Abschnitt 2.2.3). Das Wort *Barriere* bedeutet passenderweise Abspernung, Schranke oder Hindernis bzw. etwas, was jemanden von etwas fernhält (Dudenredaktion, 2024a), hier also von der Teilnahme an erwerbsbezogener Bildung und

43 Frau S. ist eine Ausnahme, sie thematisierte ihre Beeinträchtigung nicht direkt und explizit im Interview; bei ihr wurde die Neurodiversität jedoch bei der Organisation aufgrund wiederholten Vergessens des Interviewtermins wahrnehmbar.

Erwerbstätigkeit. Die Metapher ist außerdem passend, weil eine Barriere entweder überwunden werden muss oder von anderen geöffnet werden kann. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass vier hinderliche Bedingungen als Barrieren identifiziert werden konnten. Diese Barrieren sind keine materiellen Hindernisse, nicht direkt sichtbar und werden von den interviewten Personen auch nicht als solche benannt. In den folgenden Beispielen werden sie als Herausforderungen beschrieben, mit denen die befragten Personen konfrontiert waren, die eine Teilnahme an erwerbsbezogener Bildung oder Erwerbstätigkeit aber letztlich nicht verhindert haben, sondern die *bewältigt* wurden. Allerdings könnten diese Herausforderungen für andere Menschen unüberwindbare Barrieren darstellen. Die vier Barrieren werden im Folgenden näher erläutert.

5.3.2.1 Barriere 1: begrenzte (Kenntnis der) Optionen für die Erstausbildung

Die erste und relevanteste – weil in unterschiedlichsten Kontexten rekonstruierbare – Barriere sind die begrenzten Optionen bzw. die begrenzten Kenntnisse bezüglich Ausbildungsmöglichkeiten beim Übergang von der obligatorischen Schule oder dem Gymnasium in die berufliche Grundbildung oder in das Studium. Bei einigen Personen wird diese Barriere explizit genannt, beispielsweise bei Herrn T. (Z. 23–25). Indirekt wird die Barriere sichtbar, wenn Personen rückblickend ihre Erstausbildung als falsch oder unpassend für ihre aktuelle Tätigkeit oder geplante zukünftige Tätigkeiten beurteilen. Dies könnte damit begründet werden, dass diese Personen bei der Entscheidung für die Erstausbildung keine für sie interessanten und passenden Ausbildungsmöglichkeiten kannten. Das könnte damit zusammenhängen, dass sie zum Teil keine oder wenig individuelle Unterstützung hatten oder nicht angemessen und individuell beraten wurden. Gerade bei Personen, die als Jugendliche nicht genau wussten, was sie machen wollten, und ihre erwerbsbezogenen Interessen und Vorlieben nicht kannten oder sich nicht über entsprechende Umsetzungsmöglichkeiten im Klaren waren, ließ sich diese Barriere rekonstruieren. Personen, die kein Umfeld hatten, welches sie hier unterstützte, bereuten oftmals ihre Entscheidung, wie beispielsweise Frau S. (Z. 7–8). Da nicht klar ist, wie sie auf die Idee kam, eine (aus ihrer Sicht unpassende) Ausbildung zur Kauffrau zu machen, kann vermutet werden, dass es eine verfügbare Möglichkeit war, die ihr vielleicht von anderen empfohlen wurde. Obwohl die Ausbildung nicht passte, schloss sie diese ab, statt sie – wie erwartet werden könnte oder möglicherweise von ihr selbst in Betracht gezogen wurde – abzubrechen. Rückblickend würde sie sich für die Entscheidung für die Erstausbildung mehr Zeit nehmen:

Also ich kämpfe halt jetzt schon mein Leben lang, eigentlich, seit ich diese Lehre gemacht habe, das KV. Eigentlich immer mit dem, dass ich (räuspern) nicht im KV weiterhin arbeiten will. Und ich merke, dass mich das ein wenig behindert, so (lacht). Und einfach, sicher auch wichtig ist, dass man sich das mit der Berufswahl gut überlegt, wenn man jung ist und man sich dort auch Zeit nehmen sollte. Und nicht meinen muss: ‚Woah, ich muss jetzt stressen und ich muss einfach etwas haben.‘ Ich wünschte mir manchmal ein wenig, dass ich einfach, ja, vielleicht noch ein Jahr gewartet hätte und mich für etwas anderes entschieden hätte. Und dann, nicht so wie jetzt, viel Erklärungen abgeben muss. KV und. Ja, das. (lacht) – Frau S., Z. 198–207

Für Frau S. ist klar, dass sie die falsche Erstausbildung absolviert hat. Sie bereut es, sich damals für diese Ausbildung entschieden zu haben, denn sie fühlt sich dadurch eingeschränkt oder gar benachteiligt („*ich merke, dass mich das ein wenig behindert*“). Der falsche Abschluss ist für sie also eine Barriere, deren Auftreten sie mit mehr Zeit bei der Entscheidung hätte vorbeugen können („*ich wünschte mir [...], dass ich [...] noch ein Jahr gewartet hätte*“). Allerdings hätte Frau S. möglicherweise nicht lediglich einfach mehr Zeit für die Entscheidung benötigt, sondern auch eine Auswahl an für sie interessanten und passenden Möglichkeiten, die sie aber vermutlich nicht kannte. Jedenfalls erzählt sie von keinen Abwägungen zwischen verschiedenen Optionen oder von Beratung, die ihr das eine oder andere nahegelegt hätte. Andere befragte Personen erhielten zwar Unterstützung und Beratung bei der Entscheidung, aber diese löste beispielsweise bei Frau K. (Z. 50–52) aufgrund der unpassenden Optionen widerständige Gefühle aus. Herr L. gab sich mit der ihm zugeteilten Empfehlung (Z. 5–18, 138–143) zufrieden, ebenso wie Frau A. damit, dass ihr von der Verfolgung ihres Berufswunsches abgeraten wurde (Z. 15–18). Letztere suchte dann aber energisch weiter, bis sie ein Studium fand, welches sie ihrem ursprünglichen „*Lehrerinträum*“ (Z. 40) möglichst nahe brachte. Herr L. schien zum Zeitpunkt der Beratung keinen expliziten Berufswunsch gehabt zu haben (äußert diesen jedenfalls nicht im Interview), wo ihm dann seine beschränkten Auswahlmöglichkeiten visuell aufgezeigt wurden. Er schien diese jedoch nicht zu hinterfragen und nach einem diffusen Prozess war für ihn die Entscheidung klar. Rückblickend wirkt er zufrieden damit und es scheint so, als hätte er das Beste daraus gemacht („*Jahrgangsbester*“, Z. 24). Anders war es bei Frau K. (Z. 10–19), die, nachdem sie bereits verschiedene Ideen ausprobiert hatte, ohne bestimmten Berufswunsch in die Beratung einstieg, dann jedoch die beiden Optionen aus Prinzip ablehnte. Allerdings äußert sie sich rückblickend folgendermaßen dazu, keine Matura und kein Studium gewählt zu haben, da ihr das Nachteile zu bringen scheint:

Und das schon auch, ich merke jetzt auf meine Biografie bezogen, dass ich einfach ein Niemand bin, weil ich nicht studiert bin. Und jetzt/Also ich bereue in dem Sinne nicht, dass ich nicht studiert habe, also es immer noch meine Überzeugung, dass das nicht unbedingt mein Weg gewesen wäre, das Studieren, aber ich merke, in der heutigen Zeit ist das fast der einzige Weg überhaupt, um bestehen zu können oder Anerkennung zu bekommen, wenn man studiert ist. Und mit dem habe ich immer wieder zu kämpfen, was mich auch frustriert, wenn ich so denke, irgendjemand hat so einen blöden Fötzel und ist weiß nicht wie angesehen und ich arbeite, seit ich 15 bin, und kann so viel vorweisen und bin ein Niemand. – Frau K., Z. 160–168

Obwohl sie betont, es nicht zu bereuen, wirkt sie doch ein wenig enttäuscht; es scheint so, als hätte sie sich vielleicht bei einfühlsamerer und individuellerer Beratung anders entschieden. Frau N. hat spontan und scheinbar ohne Beratung ihre Erstausbildung gewählt, die sie nicht bereut, aber auch nicht unbedingt als ideale Voraussetzung schildert. Sie begründet dies damit, dass sie heute in einem anderen Bereich erwerbstätig ist, dessen Inhalte sie sich vorwiegend durch die Arbeit selbst und ihr Netzwerk angeeignet hat:

Ich glaube, das ist halt einerseits, hat viel mit Airline-spezifisch zu tun. Weil es so Multitasking ist, und das andere hat extrem viel mit Beziehung zu tun. Also weil man dann irgendwie/wenn man einander schon einmal gesehen oder von irgendjemandem gehört hat/weil ich habe auch nur eigentlich durch das all die Jobs, die ich jetzt gehabt habe, bekommen. Weil jemand mich empfohlen hat. Weil ich habe SO viele Bewerbungen geschickt und nicht einmal ein Bewerbungsgespräch gehabt. Und einfach wirklich nur durch halt, das learning by doing, weil es ist nicht ein spezifischer Job, und das Netz, das man hat, an Leuten, die man kennt, das hat geholfen. Weil ich glaube, in meinem Alter, mit dem, was ich gelernt habe, kann ich nicht die Ausbildung/bringe ich nicht die Ausbildungen mit. Also ich meine, ich habe zwar zehn Jahre Erfahrung, im Büro als Assistentin, aber ich habe kein KV. Und wenn jetzt, ich glaube, ich sage das jetzt einfach, wenn jetzt jemand kommt mit einem KV, dann kommt dann der zuerst drauf an, obwohl er keine Ahnung hat, wie das eigentlich läuft. Und ja, das habe ich einfach wie merken müssen. Das ist so ein wenig meine Erfahrung. Die ich gemacht habe. – Frau N., Z. 95–109

Dass sie nicht den erforderlichen Abschluss mitbringt („*ich habe kein KV*“), scheint sie ein Stück weit sowohl mit Erfahrung („*ich habe zwar zehn Jahre Erfahrung, im Büro*“) als auch mit einem guten Netzwerk und mit Beziehungen kompensieren zu können, aber wahrscheinlich nur so lange, bis der Abschluss tatsächlich gefordert wird. Bisher war es für sie keine Barriere, aber der fehlende Abschluss könnte zu einer werden.

Eine geringe Kenntnis von Ausbildungsmöglichkeiten, fehlende Unterstützung und inadäquate Beratung beim Übergang von der Schule in die Erstausbildung können auch dazu führen, dass die Ausbildung abgebrochen wird, da sie sich als unpassend herausstellte. Dies war beispielsweise bei Frau O. (und Herrn M., Herrn J. und Herrn T.) der Fall, deren „*Kindheitstraum*“ es war, für eine Umweltorganisation zu arbeiten (Z. 76). Heute findet sie einen anderen Weg, diesem Traum möglichst nahe zu kommen:

Also, ich bin jetzt eben in der [Berufsmaturität mit sozialer Ausrichtung], ich habe dieses Fach, also diese Ausrichtung vor allem gewählt, weil es Fächer sind, die mir gut LIEGEN, in denen ich keine Schwierigkeiten habe; welche Richtung ich GENAU einschlagen werde, weiß ich NOCH nicht. Im Moment, also ich werde meine BMA über UMWELT-PSYCHOLOGIE schreiben und DA SPÜRE ich wieder, dass ich so FEUER gefangen habe. Und ich könnte das mir gut vorstellen, DAS zu STUDIEREN und DANN auf eine andere Art und Weise, schlussendlich bei meinem Kindheitstraum anzukommen. – Frau O., Z. 70–77

Die Strategie von Frau O., auf alternativem Weg doch noch am ursprünglichen Ziel bzw. möglichst nahe daran anzukommen, konnte auch bei Frau A. beobachtet werden. Sie hatte von Anfang an informationsbasierte und ressourcenintensive Entscheidungen getroffen und viel Zeit zur Verfügung, die passende Ausbildung zu finden. Im Vergleich dazu gibt es auch Personen wie Herrn E., die eine passende Ausbildung wählen, ohne viele Ressourcen zu investieren:

Also beruflich bin ich jetzt momentan Landschaftsgärtner. Habe einen EFZ-Ausweis gemacht. Dorthin gekommen bin ich/es ist eigentlich ein wenig ein Familienunternehmen. Der Cousin vom Vater. Und bin schon immer gerne draußen gewesen. Und durch das hat es mir sicher gefallen. Eigentlich seit ich in der Oberstufe bin, will ich diesen Beruf ma-

chen. Eigentlich nie einen anderen Beruf geschnuppert, nie einen anderen. Und so bin ich eigentlich so dazu gekommen. – Herr E., Z. 11–16

Bei Herrn E. war es scheinbar selbstverständlich, diese berufliche Grundbildung zu wählen („*seit ich in der Oberstufe bin, will ich diesen Beruf machen*“). Er beurteilt rückblickend seine Lehre als gute Grundlage für seine weiteren Pläne (Z. 46–50) und scheint mit seiner Wahl zufrieden zu sein. Für die Inhalte und Themen interessiert er sich auch in der Freizeit (Z. 84–89). Es stellt sich allerdings auf der einen Seite die Frage, ob er überhaupt andere Optionen gehabt hätte oder ob für ihn bereits vorgesehen war, dass er in den Familienbetrieb einsteigt. Auf der anderen Seite hat er auch nicht das Bedürfnis, eine Alternative zu suchen, wenn er mit den verfügbaren Möglichkeiten zufrieden ist und sie für ihn interessant und passend sind. Ähnliches gilt für Herrn L., dem empfohlen wurde, den Beruf Kaufmann zu wählen, und der damit zufrieden zu sein (Z. 11–18) und daraus das Beste gemacht zu haben scheint: „*Bin sogar Jahrgangsbester gewesen, was ich nicht gedacht hätte*“ (Herr L., Z. 23–24).

Wie anhand der Interviewausschnitte zuvor exemplarisch illustriert wurde, können Barrieren darin bestehen, dass Menschen mit Beeinträchtigung begrenzte Auswahlmöglichkeiten und eine geringe Kenntnis dieser bei gleichzeitig wenig individualisierter Beratung haben bzw. hatten. Dies ist wohl für Menschen mit Beeinträchtigung insofern spezifisch, wenn sie einige bestimmte Tätigkeiten nicht ohne Weiteres ausführen können oder ihnen bestimmte allgemein beliebte Ausbildungen nahegelegt werden. Zugleich ist es auch möglich, dass ihnen damit bestimmte Ausbildungen von vornherein als nicht infrage kommend deklariert werden oder ihnen davon abgeraten wird. Ihnen werden realistisch, machbar, vernünftig erscheinende Möglichkeiten vorgeschlagen. Diese Art und Weise der Beratung kann von den befragten Personen im Spektrum zwischen Bevormundung oder Zwang und hilfreicher Unterstützung wahrgenommen werden. Die Empfehlungen werden entsprechend angenommen (und die Ausbildung abgeschlossen) oder abgelehnt (oder die Ausbildung abgebrochen). Dies führt dazu, dass einige Befragte (wenn überhaupt) eine unpassende Ausbildung abgeschlossen haben, die ihnen für die gegenwärtigen Ziele wenig bringt. Einige waren mit der Entscheidung zufrieden, haben das Beste bzw. *ihr eigenes Ding* daraus gemacht und damit Handlungsfähigkeit wiedererlangt. Auf den ersten Blick scheint das Annehmen und Umsetzen der Empfehlung eine Offenheit, Gelassenheit und Optimismus auszustrahlen; auf den zweiten Blick könnte sich darin auch eine Art Rebellion verstecken, im Sinne von *ich will es denen beweisen*, was die betreffenden Personen (wie es der Fall von Herrn B. zeigt; s. Herr B., Z. 24–30, 92–97) zu Bestleistungen antreiben kann.

Diese Barrieren der begrenzten (Kenntnis der) Optionen für die Erstausbildung zeigen sich bei denjenigen Menschen, die keine oder wenig Unterstützung beim Übergang von der Schule in die Erstausbildung hatten und/oder inadäquat beraten wurden. Dies ist zugleich ein Aspekt der *Schlüsselpersonen* und *Unterstützungsstrukturen*. Gleichzeitig zeigen sich Unterschiede darin, ob die Personen selbst wussten, welche Ausbildung und welche zukünftige Tätigkeit sie verfolgen wollten, und ob sie ihre eigenen Stärken, Vorlieben und Interessen wie auch erwerbsbezogene Pläne oder Ausbildungsmöglichkeiten kannten oder daraus ableiten konnten. Dies ist ein Aspekt der *Entschei-*

dungs- und Bewältigungsstrategien, beispielsweise im Hinblick darauf, wie viel Zeit die jeweilige Person sich für die Entscheidung nehmen kann und welche Perspektiven sie am Übergang hat bzw. für sich selbst in Betracht zieht. Viele der befragten Personen hatten am Übergang von der obligatorischen Schule oder dem Gymnasium in die Erstausbildung noch kein entsprechendes Wissen und keine Unterstützung dabei. Insbesondere an diesem Übergang ist es entscheidend, ob das Umfeld helfen bzw. Einfluss nehmen kann. Hier besteht jedoch auch das Risiko, dass diese Unterstützung überhandnimmt und in der zweiten Barriere resultiert.

5.3.2.2 Barriere 2: Fremdbestimmung und Diskriminierungsbefürchtung

Es kann auch der Fall sein, dass junge Menschen mit Beeinträchtigung am Übergang von der obligatorischen Schule oder dem Gymnasium in die Erstausbildung zu viel Unterstützung erhalten und andere Personen Entscheidungen für sie treffen, wie es sich bei Herrn L. (Z. 125–130), Herrn J. (Z. 63–65) und Herrn E. (Z. 11–13) zum Teil angedeutet hat. Sie haben allerdings ihre Strategie gefunden, damit umzugehen. Die Fremdbestimmung zeigt sich aber nicht nur bei Empfehlungen von Bezugspersonen zu Entscheidungen an diesem Übergang, sondern beispielsweise auch darin, ob andere dazu bereit sind, einem Menschen mit Beeinträchtigung eine Stelle anzubieten, wie es bei Herrn L. der Fall war:

Ja, es ist halt bei mir eher darum gegangen, wer ist bereit, eben einen Arbeitsversuch bei sich durchzuführen. Es ist nicht eher darum gegangen, ich will jetzt in diese Branche, sondern eben, wer ist einfach bereit, das anzubieten, und darum habe ich jetzt auch dort nicht schon Fachwissen vorweisen müssen, ich habe (unv.) eigentlich alles learning by doing gelernt. – Herr L., Z. 163–167

Die Arbeitgebenden bestimmten über die Möglichkeiten, die sich Herr L. geboten haben, und diese waren so begrenzt, dass alle weiteren Kriterien wie Passung des Vorwissens und eine abgeschlossene Ausbildung oder Interesse für eine bestimmte Branche zweitrangig (oder nicht mehr relevant) waren. An anderer Stelle betont er, dass erst von Dritten abgeklärt werden musste, ob er *„überhaupt fähig wäre, so im ersten Arbeitsmarkt zu arbeiten“* (Herr L., Z. 33). Eine andere Form dieser Barriere zeigt sich, wenn anhand einer Fähigkeitsabklärung durch Dritte bestimmt wird, ob der Zugang gewährt wird (Herr L., Z. 31–34; Herr J., Z. 121–122, 152–154, 265–271, 457–459; Frau A., Z. 28–29). Ein Zitat von Herrn J. verdeutlicht dies:

Und ähm, [der Career Coach] kennt da jemanden bei der [Weiterbildungsinstitut einer Hochschule] und so weiter ähm und da gab es so ein programme, das ist ein CAS und DAS war das, oder ist es in Advanced Management (unv., #00:20:20–5#). Ähm von [Weiterbildungsinstitut einer Hochschule] ähm sind zwei Module, Kostenpunkt 45 000 Stutz oder sowas. Ähm und da habe ich dann mit der Programmleiterin habe ich da gesprochen, die fand dann irgendwie so: ‚Ja, okay‘, also Assessment und so habe ich gemacht und fand so: ‚Ja, geil, Youngster oder halt eben irgendwie 23 oder so war es, [damalige Arbeitgeberin] hatten sie halt noch nicht auf ihrer Referenzliste, wahrscheinlich vom Kurs dachten sie: ‚Ja, ist geiler Rahmen‘, oder (lacht) vielleicht hat das so ein bisschen geholfen, weil mein

CV, ja alleine wird, war wohl nicht gewesen sein. Ähm und die haben mich dann da aber aufgenommen und ich habe da dann ähm ähm das gemacht. – Herr J., Z. 261–272

Herr J. hat für einen Weiterbildungskurs ein Assessment absolviert und wurde „aufgenommen“. Möglicherweise hat der Career Coach dazu beigetragen, der jemanden am Weiterbildungsinstitut der Hochschule kannte und Herrn J. dort vielleicht vermittelt hat. Zugleich ist es auch möglich, dass die Referenz auf seinem CV positiven Eindruck gemacht hat („wahrscheinlich vom Kurs dachten sie: ‚Ja, ist geiler Rahmen‘, oder (lacht) vielleicht hat das so ein bisschen geholfen“). Trotzdem musste Herr J. zunächst ein Aufnahmeverfahren durchlaufen. Solche Arten von Fremdbestimmung bei Aufnahme- und Selektionsverfahren zu verschiedenen Aus- und Weiterbildungen wurden auch von Frau S. (Z. 132–134), Frau K. (Z. 432–435) und Frau A. (Z. 32–38) geschildert, wobei die Kriterien nicht immer ganz durchsichtig sind. Dies ist im Anschluss an eine Zusage nicht weiter von Belang, kann bei einer Absage jedoch eine Grundlage für die Befürchtung versteckter Diskriminierung bieten. Wenn andere prüfen, ob die bewerbende Person für etwas geeignet ist, muss diese darauf vertrauen, dass anhand von fairen Kriterien und in wohlwollender Weise entschieden wird. Ansonsten kann eine Absage aufgrund der Beeinträchtigung nicht ausgeschlossen werden. Ein Beispiel dafür ist auch die Erfahrung von Frau A., die eine fadenscheinige Absage erhalten hat:

Und ähm dann musste ich so Tests machen, äh so eine lange Schnur auf einem Gang auslegen, die dann messen und einfach so Tests, um zu schauen, wie ich Dinge mache, wie ich vorgehe und so weiter und so fort, und sie haben dann aufgrund dieses Tests gesagt, dass ich schulisch zwar äh fit wäre für die Physioausbildung, aber sie mir eigentlich die Ausbildung nicht so wirklich empfehlen wollten, das zu tun, weil mein Denkstil für Physiotherapie nicht geeignet sei (lacht). – Frau A., Z. 32–38

Obwohl Frau A. die schulischen Voraussetzungen mitzubringen scheint, erfüllt sie das Kriterium „Denkstil“ nicht; was dies aber genau bedeutet, ist unklar. Auch bei Frau K. könnten die Absagen, die vordergründig mit dem fehlenden Hochschulabschluss begründet wurden (Z. 160–168), Vorbehalte aufgrund der Beeinträchtigung verschleiern. Die Beschreibung des Lehrmeisters von Herrn B., der „nicht so ein einfacher“ war und „immer einen ziemlich runtergemacht hat“ (Z. 24–30, 92–97), könnte ebenfalls ein Hinweis auf eine durch die Beeinträchtigung bedingte Diskriminierung sein. Keine der Personen erwähnt allerdings explizit eine Diskriminierung aufgrund der Beeinträchtigung (wohl aber aufgrund eines falschen Abschlusses; z. B. Frau K., Z. 160–168, Frau N., Z. 95–109 oder Frau S., Z. 198–207). Herr M., der sich ebenfalls rückblickend dazu äußert, keinen akademischen Abschluss zu haben, betont sogar das Gegenteil:

Ich hatte ja keinen akademischen Abschluss, eigentlich. [...] Habe gefunden, ja, jetzt irgendwo noch ein MBA wäre noch gut. Und die Arbeit, welche ich gemacht habe, ist ja eigentlich ziemlich akademisch gewesen, ich hatte nie das Gefühl, ich sei aufgrund meines fehlenden/oder dass ich keinen akademischen Abschluss hatte, ich sei irgendwo an eine gläserne Decke gestoßen. – Herr M., Z. 345–351

Herr M. ist nach der Matura und zwei abgebrochenen Studiengängen (Z. 35–49) direkt in das Erwerbsleben eingestiegen und hat dazu einige Weiterbildungsabschlüsse gemacht. Im Gegensatz zu Frau K. hat er nicht das Gefühl, gegen eine „gläserne Decke“ gestoßen zu sein. Allerdings betont er auch, dass er seine Stelle „sowieso“ (Z. 73) verloren hätte und nicht wegen seiner progressiven Beeinträchtigung, was durchaus der Fall sein könnte. Beides könnte aber auch von ihm schöneredet sein. Wenn die Personen jedoch gewohnt sind, dass andere attestieren, ob sie für etwas infrage kommen oder für etwas fähig scheinen, lernen sie auch rasch, „*besonders gut sein*“ zu müssen (Frau K., Z. 100–110) und es anderen beweisen zu wollen (Herr B., Z. 92–95), was sich in der nächsten Barriere zeigt.

5.3.2.3 Barriere 3: Mehraufwand/Anpassungsfähigkeit

Frau K. wurde während der Ausbildung geraten, für einen erfolgreichen Einstieg in das Erwerbsleben und das Finden einer Arbeitsstelle nach der Lehre möglichst gute Leistungen vorweisen zu können:

[...] während der ganzen Ausbildung hat man mir immer gesagt, ich muss besonders gut sein, weil nur wenn ich besonders gut bin, also überdurchschnittlich gut, werde ich Chancen haben dann im Berufseinstieg. Das hat mir immer auch ein bisschen Angst gemacht und darum habe ich mir dort auch sehr viel Mühe gegeben und ich habe dann tatsächlich auch den zweitbesten Abschluss gehabt vom ganzen Lehrgang, also vom ganzen Jahrgang. Und ich habe mich dann angefangen zu bewerben nach dem Ausbildungsabschluss und es hat genau nichts gebracht, also es war egal, wie gut ich abgeschlossen habe, dass ich das vorweisen kann. Ich habe einfach überall Absagen bekommen und hatte keine Chance, so eine Stelle zu finden. Und ich habe eben dann dieses Angebot per Zufall bekommen von diesem Verein und habe eigentlich so meinen Berufseinstieg dann geschafft. – Frau K., Z. 100–110

Trotz der Bestleistungen hatte sie „*einfach überall Absagen bekommen und hatte keine Chance, so eine Stelle zu finden*“; nur „*per Zufall*“ – eigentlich über den Verein, bei dem sie tätig war, und somit über ihr Netzwerk – fand sie eine Anstellung. Frau K. hat sich also mit großem Aufwand („*habe mir dort auch sehr viel Mühe gegeben*“) an die Anforderung angepasst, besonders gut sein zu müssen, wenn sie als Mensch mit Beeinträchtigung (so die implizite Annahme, die sie später im Interview bestätigt, Z. 150–160) eine Chance erhalten will. Herr L. wurde zwar nicht darauf hingewiesen (oder erzählt nichts davon), dass er Bestleistungen erbringen muss, um seine Beeinträchtigung kompensieren zu können, aber auch er setzt relevant, dass er „*sogar Jahrgangsbester gewesen*“ sei, was er „*nicht gedacht hätte*“ (Z. 23–24). Diese Barriere, dass von Menschen mit Beeinträchtigung besondere Leistungen oder Anpassungsfähigkeiten verlangt werden, zeigt sich auch und speziell bei der Teilnahme an Weiterbildungen und der Organisation von Unterstützungsstrukturen deutlich:

Das Organisieren, denke ich, ist jetzt in meinem Fall noch eine andere Art äh herausfordernd, weil ich äh die Kurs/also die Referent/innen immer vorinformieren muss, dass ich nicht gut sehe, und auch die Unterlagen vorher haben muss, damit ich gut mitarbeiten kann und allenfalls auch Assistenz benötige je nachdem. Und da ist es natürlich immer eine Organisationsfrage, darf ich die Assistentin mitnehmen, die ich habe, muss sie auch

irgendeinen Kostenbeitrag bezahlen oder kann sie gratis oder kostenlos dabei sein, also meine Assistentin, weil sie nicht am Kurs teilnimmt offiziell äh, muss man noch irgendetwas anpassen, und da ist natürlich das Problem jetzt, bei den Anpassungen im Studium bekomme ich diese Mehrkosten bezahlt, weil das Ausbildung, meine erste Ausbildung ist, aber jetzt so bei Weiterbildungen, auf jeden Fall so bei kürzeren, ähm ist das dann nicht mehr gewährleistet, dass ich ähm diese Anpassungskosten bekomme, und dann muss man ein bisschen kreativ sein (unv., #00:24:57–7#) (lacht). – Frau A., Z. 256–270

Die Organisation einer Teilnahme erfordert folglich viele Abklärungen und viel Kreativität. Demnach muss Frau A. genau wissen, welche Unterstützung sie wie aktivieren kann, welche Informationsressourcen sie nutzen und welche Abklärungen sie treffen muss. Viele der befragten Personen müssen sowohl einen *Mehraufwand* bewältigen als auch *Anpassungsfähigkeit* an die Strukturen beweisen, wie es Frau K. schildert (die damit der Barriere ihren Namen gibt):

Aufgrund von Ihren Fragen kann ich nicht ganz nachvollziehen, auf was ihr abzielt oder was ihr genau für Ergebnisse haben wollt oder was auch immer, darum ist es noch schwierig, etwas zu sagen, weil man könnte zu ganz vielen Aspekten noch etwas sagen. Aber was ich einfach als Person mit Behinderung das Gefühl habe, dass es schon SEHR viel Anpassungsfähigkeit braucht und sehr viel Aufwand, also Mehraufwand, für dass man überhaupt in diesem Prozess drin sein kann und sich auch weiterbilden kann, ausbilden kann, und im Umkehrschluss, dass man auch sagen kann, die hohe Anpassungsfähigkeit und dieser Mehraufwand führt eben auch dazu, dass ganz viele Leute das nicht machen können und nicht machen wollen und nicht die nötige Unterstützung haben oder nicht wissen, wie, und durch das großen Ausschluss erfahren im Arbeitsmarkt oder auch in der Bildungslandschaft. – Frau K., Z. 481–492

Dieser Interviewausschnitt zeigt, dass einige der interviewten Personen nicht bloß wissen, dass lebenslanges Lernen wichtig ist, sondern auch, dass sie für die Inklusion eigenverantwortlich, aktiv und anpassungsfähig sein und wenn nötig einen Mehraufwand auf sich nehmen müssen. Bei Frau K. wird – zusätzlich zu dem Bewusstsein für die Wichtigkeit des lebenslangen Lernens und der Eigenverantwortung für die eigene Inklusion – auch deutlich, dass Leistungsdruck eine Rolle spielt:

Ja, also es kommt mir schon viel in den Sinn, dass zum Beispiel es immer/es ist nie einfach. Es ist/Es gibt/Also Weiterbildungen gibt immer Diskussionen. Man muss immer schauen, dass man zu seinem Zeug kommt. Es ist niemand darauf vorbereitet. Man weiß nicht, wie man es macht, wenn plötzlich ein Mensch mit Behinderung dabei ist. Es ist immer mit einem Mehraufwand verbunden, manchmal auch mit Frust oder Demütigung. Ja, es ist einfach nichts selbstverständlich so. Und auch in der Ausbildung. Es ist ständig so, dass, einerseits erlebt man sehr viel Vorbehalt, man muss sich beweisen. Dieses ständige Beweisen, das ist auch etwas, sei es in der Ausbildung, in der Weiterbildung oder im Berufsleben. Und auch einfach besser sein zu müssen als die anderen für überhaupt. Das sind solche Themen. – Frau K., Z. 150–160

Frau K. beschreibt es als eine „ständige“ Notwendigkeit, etwas „beweisen“ zu müssen, „besser sein zu müssen als die anderen“. Dies liegt vielleicht – aber nur implizit – in der Überzeugung begründet, die eigene Beeinträchtigung kompensieren und zeigen zu

müssen, dass *trotzdem* vieles geleistet werden kann. Damit verbunden ist die Feststellung, dass Inklusion und Barrierefreiheit nach wie vor nicht selbstverständlich sind, was durch die vierte Barriere verdeutlicht wird.

5.3.2.4 Barriere 4: Barrierefreiheit ist nicht selbstverständlich

Beispielsweise ist es noch nicht selbstverständlich, dass Kursunterlagen barrierefrei sind und eine flexible, individuelle Unterstützung vorhanden ist, wie es Herr F. schildert:

Also wo ich angefangen habe, bin ich zum Beispiel überrascht gewesen, dass/es wird eben alles online gemacht. Also wir sind eine Online-Plattform. Und die Ausbildung ist so modular aufgebaut. Das heißt, wir haben so vor Ort Kurse, zum Beispiel ein Wochenende lang. Und zwischen den Modulen können wir zu Hause auf der Plattform Texte lesen, Podcasts hören, Videos anschauen zu dem jeweiligen Thema. Und Bücher, die wir noch lesen müssen bis zu einem gewissen Datum. Und das finde ich sehr barrierefrei, eben auf dieser Plattform und es ist nicht selbstverständlich, oder. Und das habe ich wirklich TOP gefunden, dass ich so Zugang zu allen Büchern, zu allen Materialien habe, die ich brauche, oder. Und auch in den Vorort-Modulen/ja, wenn ich Hilfe brauche, kann ich die/ja, kann ich Hilfe holen und/. Es wird mir aber auch nicht einfach so geholfen, so zu viel geholfen, sondern sie wollen, dass ich natürlich selbstständig bin. Und das finde ich auch TOP, oder. Es wird nicht so eine riesige Geschichte daraus gemacht, dass ich sehbehindert bin. Und das habe ich sehr geschätzt und schätze es immer noch. Das ist nicht in jeder Ausbildung so. – Herr F., Z. 30–43

Herr F. bewertet die barrierefreie digitale Lernplattform sowie den persönlichen Coach, der „*nicht einfach so*“ hilft, positiv („TOP“), jedoch als nicht selbstverständlich. Das Beispiel macht die Rolle von vielfältigen und flexiblen Unterstützungsleistungen (Pfister et al., 2017, S. 23–26) sowie eines gut zugänglichen Angebots mit barrierefreien Kursunterlagen deutlich. Herr F. schätzt es, dass ihm die Hilfe nicht aufgezwungen wird, sie aber bei Bedarf da ist. Die Beeinträchtigung wird nicht ins Zentrum gerückt („*es wird nicht so eine riesige Geschichte daraus gemacht*“), weil sie nicht der Grund dafür zu sein scheint, dass Unterstützung oder Barrierefreiheit vorhanden sind; diese scheinen generell und für alle vorgesehen. Da er betont, es werde „*nicht so eine riesige Geschichte daraus gemacht*“, dass er „*sehbehindert*“ ist, ist anzunehmen, dass er bereits genteilige Erfahrungen gemacht hat. Später im Interview kommt er erneut auf die Atmosphäre in diesem Kurs zu sprechen:

Das ist für mich immer wieder auf das Neue spannend, wie Menschen reagieren, die noch nicht so viel Kontakt gehabt haben mit Menschen mit Beeinträchtigung. Und sich auch da zu zeigen und erzählen und Fragen beantworten, oder. Das ist, ja, das ist spannend, nicht immer, man hat nicht immer Lust ehrlich gesagt, darüber zu reden die ganze Zeit. Aber ja, in den meisten Fällen sind die Menschen völlig easy, was das angeht, und das finde ich schön. – Herr F., Z. 166–172

Auch hier wird deutlich, dass Herr F. sich „*zeigen*“ und „*Fragen beantworten*“ muss für Personen, die „*noch nicht so viel Kontakt gehabt haben mit Menschen mit Beeinträchtigung*“. Darauf hat er „*nicht immer Lust*“, obwohl die Menschen meistens „*völlig easy*“ damit

umgehen. Dies lässt jedoch die Möglichkeit offen, dass es auch Personen gibt, die nicht locker damit umgehen und ihn ausschließen. Es zeigt auf jeden Fall, dass die Teilnahme eines Menschen mit Beeinträchtigung am Kurs nicht selbstverständlich ist und Herr F. immer auch befürchten muss, dass er sich präsentieren muss und schlimmstenfalls die Menschen nicht „völlig easy“ auf ihn bzw. seine Beeinträchtigung reagieren. Diese Unsicherheit muss er letztlich aushalten, was vielleicht nicht alle Menschen mit Beeinträchtigungen auf sich nehmen mögen. Die Angst vor sozialer Ausgrenzung, Mobbing oder fehlender Sensibilität der Beteiligten (Grünenfelder & Zumbach, 2023, S. 18; Pfister et al., 2017, S. 23–26) könnte dazu führen, dass Menschen mit Beeinträchtigung keine Weiterbildung absolvieren. Herr F. setzt sich diesem Risiko aus und macht anscheinend meistens gute Erfahrungen, muss aber dazu bereit sein, Auskunft zu erteilen und Fragen zu beantworten. Frau A. erzählt von einer weiteren Unsicherheit in Bezug auf die Teilnahme an Weiterbildung. Sie macht sich nämlich Gedanken über die Barrierefreiheit der Dokumente im Rahmen einer Weiterbildung, die sie „außerhalb“ macht, also nicht bei ihrer sensibilisierten Arbeitgeberin, sondern bei einer Institution, „die nicht so viel Erfahrung“ mit Barrierefreiheit hat:

Ähm eigentlich die erste [Weiterbildung], die ich so außerhalb mache, die nicht so viel Erfahrung haben, ist jetzt dann diesen Herbst mit der hindernisfreien Architektur und ich bin dann sehr gespannt äh, wie das herauskommt. Ähm wie die Dokumente lesbar sind, ob ich da groß Unterstützung brauche, ob vielleicht da auch noch jemand privat, eben zum Beispiel meine Assistentin Sachen, zum Beispiel Word für mich aufbereiten muss oder so. Da bin ich jetzt sehr gespannt, aber sonst bisher war es eigentlich so, dass ich einfach sagen konnte: ‚Das ist für mich nicht lesbar, könnt ihr mir das in einer lesbaren Form in einem Word, in einem Textformat zum Beispiel darstellen oder könnte jemand die Grafik noch beschreiben beispielsweise?‘ Und eben Studium ist es so, dass das sowieso, also es wird dann von einer (unv., #00:26:18–3#) Stelle von der Blindenschule in Ortschaft Kanton Bern, städtisch (1) wird das angepasst und Kosten übernehmen die auch dafür und deshalb ähm, ja, habe ich auch ein bisschen Erfahrung, wie, wann und wo man das machen kann und so, aber es ist eben, wenn man es wirklich professionell machen lässt, für Privatpersonen eigentlich kaum bezahlbar, weil es kostet zwischen 40 und 60 Franken pro A4-Seite und äh, kannst sicher vorstellen, was dann ein 200-seitiges Buch kostet (lacht), genau. – Frau A., Z. 272–291

Es zeigt sich anhand der Aussagen von Frau A., dass auch Mehrkosten für Aufbereitungen anfallen. Die Unsicherheit, mit der dieses Thema behaftet ist, macht erkennbar, dass es nach wie vor nicht selbstverständlich ist, dass Menschen mit Beeinträchtigung an Weiterbildungen teilnehmen bzw. eine Barrierefreiheit sichergestellt wird. Folglich ist dies mit einem Mehraufwand in Bezug auf Abklärungen und finanzielle Ressourcen verbunden. Ebenfalls abgeklärt werden muss die Hin- und Rückreise zum Lernort, was – auch wenn keine materiellen Mobilitätsbarrieren oder baulichen Hindernisse diese erschweren – mit zusätzlichem Aufwand verbunden sein kann:

Ich habe zuerst einmal geschaut, eben was ich alles brauche. Ich habe auch geschaut, wie ich überhaupt dorthin komme, oder. [...] Dann habe ich halt wirklich vorher schauen müssen, wann was fährt. Wo muss ich aussteigen. Wie laufe ich am besten, oder mit Google

Maps zum Beispiel. Oder brauche ich jemanden, der mich abholen kommt. Ja, das ist vor allem auch wichtig gewesen, der Weg dorthin, oder. Genau. – Herr F., Z. 147–152

Hier wird deutlich, dass der Weg zum Lernort ein wesentlicher Aspekt sein kann, der einer umsichtigen Planung bedarf. Diese Barriere könnte für einige Personen zu anstrengend sein und als Grund dienen, das Bildungsangebot nicht wahrzunehmen (Grünenfelder & Zumbach, 2023, S. 18; Pfister et al., 2017, S. 23–26).

Nebst der Barrierefreiheit der Bildungsangebote ist auch diejenige des Arbeitsplatzes ein zentraler Faktor, den Herr C. betont:

[...] was jetzt überhaupt nicht zur Sprache gekommen ist, sind halt persönliche Vorlieben, wie man sich/ich mein, könnte jetzt nicht einfach nur mit meinem Beruf leben, das ist einfach nur ein kleiner Teil und der kann auch nicht alleine stehen, das braucht ein Gegengewicht. In meinem Fall muss ich viel Sport machen, sonst werde ich wahnsinnig, aber ich brauche auch viel Interaktion mit Leuten, die nicht zu meinem beruflichen Umfeld gehören, also das soll nicht heißen, dass ich die grundsätzlich aus meinem privaten Feld ausschließe, aber mein Leben ist halt deutlich mehr als der Beruf und das ist für mich extrem wichtig. Also ich könnte nicht einfach nur von morgens acht bis abends um zehn arbeiten und sonst kein Leben haben. Das funktioniert nicht, das muss irgendwie nebeneinander möglich sein, das heißt, die Vereinbarkeit von Beruf und anderen Sachen, also Work-Life-Balance ist extrem wichtig und das würde ich persönlich das nicht lange durchhalten. Also ich habe das gemacht eine Weile und gemerkt, das funktioniert für mich nicht. – Herr C., Z. 442–456

Für Herrn C. sind eine transparente Fehlerkultur (Z. 157–168) und eine „moderne, zivilisierte“ Firmenkultur (Z. 314–320) essenziell, aber eben auch, dass eine „Work-Life-Balance“ möglich ist und er sich auch erholen und Hobbys nachgehen kann (Z. 381–399). Auch das scheint nicht selbstverständlich zu sein.

Die Barrieren, eine *begrenzte (Kenntnis der) Optionen für die Erstausbildung* zu haben, *Fremdbestimmung und Diskriminierungsbefürchtungen* ausgesetzt zu sein, *Mehraufwand bzw. Anpassungsfähigkeit* auf sich nehmen zu müssen sowie *Barrierefreiheit nicht selbstverständlich* voraussetzen zu können, behindern Menschen mit Beeinträchtigungen bei der Teilnahme an erwerbsbezogener Bildung und Erwerbstätigkeit. Diese letzte Barriere vereint eigentlich auch die drei anderen, vorher beschriebenen, da diese selbst auch Ausdruck davon sind, dass erwerbsbezogene Bildung und Erwerbstätigkeit noch nicht inklusiv und barrierefrei sind. Diese Barrieren zu bewältigen gehört für die befragten Menschen mit Beeinträchtigungen dazu, wenn sie ihre Teilnahme gestalten, können aber für andere möglicherweise auch den Ausschluss bedeuten.

5.4 Spielregeln (nicht) kennen

Die Forschungsfrage *Wie gestalten Erwerbstätige mit einer Beeinträchtigung ihre Teilnahme an erwerbsbezogener Bildung und Erwerbstätigkeit?* lässt sich nach den Erkenntnissen aus den Abschnitten 5.1 und 5.2 wie folgt beantworten: Sie erhalten oder verschaffen sich Zugang zu erwerbsbezogener Bildung und Erwerbstätigkeit mittels *Unterstützungsstruk-*

turen und *Schlüsselpersonen*. Sie lassen Übergänge geschehen oder meistern sie durch den Einsatz von *Entscheidungs-* und *Bewältigungsstrategien*. Dafür ist eine bestimmte Form von Wissen notwendig, das als ein zentrales und die soeben vorgestellten Kategorien verbindendes Phänomen identifiziert wurde, nämlich als die sogenannte **Kernkategorie: Spielregeln kennen**. Indem Menschen mit Beeinträchtigungen diese Spielregeln in Bezug auf die Teilnahme an erwerbsbezogener Bildung und Erwerbstätigkeit erfassen und befolgen, verschaffen sie sich Zugänge und gestalten Übergänge und damit ihre Teilnahme an erwerbsbezogener Bildung und Erwerbstätigkeit. Diese aktiven Handlungen werden oft durch Formulierungen, dass Teilnahme durch „Glück“ oder „Zufall“ möglich war, verdeckt erzählt.

Im Folgenden wird zu jeder Kategorie kurz aufgezeigt, wie sie durch die Kernkategorie beeinflusst wird bzw. wie diese zusammenhängen. Im Anschluss wird die Kernkategorie *Spielregeln kennen* selbst vorgestellt.

Unterstützungsstrukturen

Die Nutzung von Unterstützungsstrukturen eröffnet Zugang zu erwerbsbezogener Bildung und Erwerbstätigkeit dahingehend, dass beispielsweise ein bestimmter Abschluss oder eine Ausbildung absolviert werden kann. Diese können wiederum weitere Zugänge erschließen, etwa zu einer Lehrstelle, einer Arbeitsstelle, einer weiterführenden Ausbildung oder Weiterbildungen. Mit Unterstützungsstrukturen in Form von heilpädagogischer Unterstützung, Nachteilsausgleich (oder dem Besuch einer Privatschule bei entsprechenden Ressourcen) in den letzten Schuljahren können beispielsweise der Besuch und Abschluss der Regelschule oder eines Gymnasiums als Voraussetzung für eine berufliche Grundbildung oder ein Studium als Erstausbildung ermöglicht bzw. gute Bedingungen dafür geschaffen werden. Wenn Personen sich selbst (oder ihr Umfeld) aktiv dafür einsetzen, Unterstützungsstrukturen beantragen und diese verfügbar machen, weist dies darauf hin, dass sie (oder die Menschen in ihrem direkten Umfeld) wissen, wie bedeutsam diese Voraussetzungen sind und dass sie die Spielregeln diesbezüglich kennen. Beim Übergang von der Erstausbildung in die Erwerbstätigkeit bzw. beim Einstieg in das Erwerbsleben können ebenfalls bestimmte Unterstützungsstrukturen aktiviert werden, wie Jobcoaching, Arbeitsversuch oder Brückenarbeitsplatz. Diese wurden von einer interviewten Person genutzt, um Zugang zu Erwerbstätigkeit zu erhalten bzw. zu behalten. Andere haben dies ausschließlich mithilfe von Schlüsselpersonen erreicht (s. Abschnitt 5.1.2). Um den Zugang zur Erwerbstätigkeit zu behalten, werden Unterstützungsstrukturen in Form von Hilfsmitteln und finanzieller Unterstützung sowie ein barrierefreies Arbeitsumfeld genannt. Für den Zugang zu weiterführenden Ausbildungen und Weiterbildungen werden wiederum Hilfsmittel, finanzielle Unterstützung der Arbeitgebenden oder Assistenzpersonen genutzt; diese zu organisieren ist mit Mehraufwand und Anpassungsfähigkeit verbunden, da die Unterstützungsstrukturen erst verfügbar gemacht werden müssen. Dies kann gelingen, wenn die jeweiligen Personen die Spielregeln in Bezug auf die Teilnahme an erwerbsbezogener Bildung und Erwerbstätigkeit kennen und wissen, wie elementar heute Weiterbildung ist und wie diese verfügbar gemacht werden kann. Wenn die vorhandenen

Unterstützungsstrukturen genutzt werden (oder gar nicht thematisiert werden, weil sie so selbstverständlich waren), ist dies ein Hinweis darauf, dass die Personen selbst oder ihr Umfeld die relevanten Spielregeln bezüglich Unterstützungsstrukturen für die Teilnahme an erwerbsbezogener Bildung und Erwerbstätigkeit kennen. Wenn keine Unterstützungsstrukturen vorhanden sind bzw. die Person oder ihr Umfeld nicht weiß, wie diese trotz Wunsch nutzbar gemacht werden können, dann ist dies ein Beispiel dafür, dass die Spielregeln diesbezüglich nicht bekannt sind (s. Kommentare bei den Dimensionen in Tabelle 10):

Tabelle 10: Unterstützungsstrukturen und Spielregeln (nicht) kennen

Kategorie	Eigenschaften	Dimensionen			
Unterstützungsstrukturen	für Regelschulabschluss: Nachteilsausgleich und integrative Förderung; Klassenwiederholung und Privatunterricht, ...	keine Thematisierung; nicht genutzt oder keine vorhanden, aber auch nicht gewünscht; zu selbstverständlich → möglicherweise durch Spielregeln kennendes Umfeld ermöglicht	keine vorhanden bzw. nicht nutzbar, obwohl gewünscht → Person oder Umfeld kennt Spielregeln nicht	grundsätzlich vorhanden, nutzbar bzw. wird genutzt → Person oder Umfeld kennt Spielregeln	grundsätzlich vorhanden, nutzbar; wird aktiv genutzt und verfügbar gemacht → Person oder Umfeld kennt Spielregeln
	für Erstausbildung: Lehrjahrwiederholung; Beratung von Fachpersonen bzw. Fachstellen; Nachteilsausgleich und inklusive Ausbildungsangebote, ...				
	für Übergang von Erstausbildung in Erwerbstätigkeit und für Erwerbstätigkeit: Jobcoaching, Arbeitsversuch und Brückenarbeitsplatz; finanzielle Unterstützung; barrierefreie Arbeits- und Rahmenbedingungen, Hilfsmittel und Assistenz, ...				

Schlüsselpersonen

Das Heranziehen von Schlüsselpersonen ist entscheidend für den Zugang zu Erwerbstätigkeit und erwerbsbezogener Bildung. Menschen erhalten durch Kontakte, über Beziehungen oder ihr Netzwerk ein Stellenangebot, was zum Teil durch bewusstes „Netzwerken“ geschieht, manchmal aber von den befragten Personen eher als „Glück haben“ oder „Zufall“ beschrieben wird. Im ersten Fall kennen die Personen die Spielregeln bezüglich des „Netzwerks“ explizit und machen sich diese zu eigen; in den beiden anderen Fällen ist ihnen eher implizit bewusst, dass sie jemanden kennen müssen oder „sich etwas ergeben“ muss, damit sie sich durch das Netzwerk Zugänge eröffnen können. Schlüsselpersonen werden meist als nicht selbstverständlich angesehen (sondern als Glück oder Zufall) und sind nicht immer bewusst vorhanden; aber wenn die Person

selbst diese aktiv nutzt oder heranzieht, dann ist dies ein Hinweis darauf, dass sie die Spielregeln bezüglich der Rolle von Schlüsselpersonen für die Teilnahme an erwerbsbezogener Bildung und Erwerbstätigkeit (hier insbesondere Erwerbstätigkeit) mindestens implizit kennt (s. Kommentare bei den Dimensionen in Tabelle 11). Beim Zugang zu erwerbsbezogener Bildung haben oft zentrale Bezugspersonen einen direkten oder indirekten Einfluss; sie geben beispielsweise explizite Empfehlungen oder dienen als Vorbild. Wenn die IV-Berufsberatung involviert ist, ist die Unterstützung oft an die Empfehlungen gekoppelt (s. Abschnitt 5.1.1, Unterstützungsstrukturen). Einige Personen erhalten Unterstützung, Hinweise oder Empfehlungen für erwerbsbezogene Bildungsangebote auch aus dem privaten oder Arbeitsumfeld. Beratung, Unterstützung, Hinweise oder Empfehlungen können generell angenommen und umgesetzt oder abgelehnt werden; beides kann Ausdruck davon sein, dass die Person selbst oder das Umfeld die Spielregeln in Bezug auf die Teilnahme an erwerbsbezogener Bildung und Erwerbstätigkeit kennt. So besteht bereits manchmal die Idee oder der Plan, einen bestimmten Weiterbildungskurs zu besuchen, sodass dann der Austausch z. B. mit Arbeitskolleg*innen, die den Kurs bereits besucht haben, oder die Besprechung mit der vorgesetzten Person als Absicherung der Entscheidung dient (s. Abschnitt 5.2.1, Entscheidungsstrategien). Allgemein wird die Beziehung zur vorgesetzten Person häufig relevant gesetzt; schließlich können Vorgesetzte zukünftige Arbeitsstellen vermitteln oder Weiterbildungen (auch finanziell) initiieren. Schlüsselpersonen dieser Art können allerdings nicht nur Zugänge öffnen, sondern diese auch wieder verschließen; bzw. können sie dazu anregen, dass freiwillig auf den Zugang verzichtet wird. Wenn Schlüsselpersonen nicht thematisiert werden, kann nicht auf die Kenntnis der Spielregeln geschlossen werden: Entweder sind die Spielregeln diesbezüglich nicht bekannt oder Schlüsselpersonen sind zu selbstverständlich (was ein Hinweis auf Vertrautheit mit den Spielregeln sein könnte) – oder die betroffenen Personen möchten nicht darüber sprechen (wobei dies bei allen Kategorien im Falle der Nicht-Thematisierung denkbar ist). Die Kategorie der Schlüsselpersonen zeigt auf, dass Beziehungen und Kontakte wesentlich sind und es zentral ist, gut vernetzt zu sein. Die Art der Beziehung und Kontakte bzw. die Möglichkeit der Einflussnahme der Schlüsselpersonen sind maßgebliche Bedingungen, um Zugang zu Stellen zu erhalten (je nachdem, inwieweit sie als *Gate-Opener* agieren und welche *Gates* sie öffnen können). Dabei spielt es anscheinend weniger eine Rolle, ob diese Personen aus dem privaten oder dem Arbeitsumfeld stammen.

Tabelle 11: Schlüsselpersonen und Spielregeln (nicht) kennen

Kategorie	Eigenschaften	Dimensionen			
Schlüsselpersonen	Vermittlung von Arbeitsstellen	keine Thematisierung; zu selbstverständlich; nicht vorhanden; ... → unklar	erhalten und umsetzen → Person oder Umfeld kennt Spielregeln	erhalten und ablehnen → Person oder Umfeld kennt Spielregeln	aktiv nutzen und heranziehen → Person kennt Spielregeln (implizit oder explizit)
	Unterstützung der Teilnahme an erwerbsbezogener Bildung				

Entscheidungsstrategien

Der Einsatz von Entscheidungsstrategien ist ausschlaggebend für die Vorbereitung und Umsetzung von Übergängen – erstmals bei der Entscheidung für die Erstausbildung, dann aber auch bei darauffolgenden Aus- und Weiterbildungen (und eigentlich auch, aber wenig bzw. nicht thematisiert bei der Stellensuche). Entscheidungsstrategien zeigen sich in Form der Nutzung von verschiedenen Informationsressourcen in unterschiedlicher Intensität und Dauer. Je *höher*schwellig bzw. ressourcenaufwendiger die Informationsbeschaffung und je sorgfältiger und länger (oder ausgiebiger) ihre Nutzung ist, desto klarer ist, dass die Person die Spielregeln kennt: Sie weiß, wie essenziell eine informationsbasierte Entscheidung ist, und zugleich, wie und wo sie die nötigen Informationen herbekommt. Außerdem werden Personen, welche die Spielregeln bezüglich Übergängen und Entscheidungsprozessen kennen, den erwarteten Ausgang des Entscheidungsprozesses – die Konsequenzen – antizipieren. Sind die Personen mit den Spielregeln vertraut, werden sie zum einen die Informationsressourcen kennen und gezielt nutzen sowie zum anderen sich Zeit lassen, um alles abzuklären, und wenn nötig einen alternativen Plan erstellen. Auffallend ist, dass die Entscheidungsstrategien im Laufe der Erwerbs- und Bildungsbiografie differenzierter werden und sich an den Umfang der Aus- oder Weiterbildung anpassen. Wenn verschiedene und speziell auch *hoch*schwellige Informationsressourcen verwendet werden, ist der Entscheidungsprozess gleichzeitig intensiver und dauert länger. Dadurch werden mehr Abklärungen getroffen und gegebenenfalls auch Konsequenzen der Entscheidung antizipiert, weil mehr Wissen zu anderen Möglichkeiten generiert wird. Wer Konsequenzen antizipiert, benötigt mehr Zeit und allenfalls auch andere Informationsressourcen für die Entscheidung; dies alles sind Hinweise darauf, dass die Person (oder ihr Umfeld) die Spielregeln bezüglich der Nutzung von Entscheidungsstrategien für die Teilnahme an erwerbsbezogener Bildung und Erwerbstätigkeit kennt. Wenn lediglich niederschwellige Informationsressourcen genutzt werden und spontan, rasch und ohne Nachdenken über die Konsequenzen entschieden wird, könnte dies ein Hinweis darauf sein, dass die Person oder ihr Umfeld die Spielregeln nicht oder kaum kennt (s. Kommentare bei den Dimensionen in Tabelle 12):

Tabelle 12: Entscheidungsstrategien und Spielregeln (nicht) kennen

Kategorie	Eigenschaften	Dimensionen			
Entscheidungsstrategien	Informationsressourcen	Informationen einholen und recherchieren → niederschwellige Informationsressourcen, erfordert geringe Kenntnis der Spielregeln	sich mit anderen austauschen → niederschwellige Informationsressourcen, erfordert geringe Kenntnis der Spielregeln	Beratung und Auskunft einholen → <i>höher-schwellige</i> Informationsressourcen, erfordert Kenntnis der Spielregeln	Erfahrungen sammeln (z. B. schnuppern, hospitieren, Praktika) → <i>höher-schwellige</i> Informationsressourcen, erfordert Kenntnis der Spielregeln
	Intensität	spontan und intuitiv nach erstbesten Ideen; einem eigenen Impuls folgend → keine oder wenig Informationsressourcen genutzt, erfordert geringe Kenntnis der Spielregeln	in Absprache/Austausch mit Schlüsselpersonen; einem Impuls anderer folgend → wenig Informationsressourcen genutzt, erfordert geringe Kenntnis der Spielregeln	auf Grundlage von Informationen, nach Abwägen → versch. Informationsressourcen genutzt, erfordert Kenntnis der Spielregeln	analytisch, gezielt und informationsbasiert → versch. Informationsressourcen genutzt, erfordert Kenntnis der Spielregeln
	Dauer	„stressen“, rasche Entscheidung → keine oder wenig Informationsressourcen genutzt, erfordert geringe Kenntnis der Spielregeln	sich Zeit lassen (kein Zwischenjahr, aber auch keine Hinweise auf Stress) → wenig Informationsressourcen genutzt, erfordert Kenntnis der Spielregeln	sich Zeit nehmen (z. B. Zwischenjahr) → versch. Informationsressourcen genutzt, erfordert Kenntnis der Spielregeln	
	Konsequenzen antizipieren	Kaum → erfordert geringe Kenntnis der Spielregeln	Hinweise dazu von anderen erhalten; abklären, aber keinen konkreten Plan B erstellen → erfordert Kenntnis der Spielregeln	Risiken antizipieren, Plan B erstellen → erfordert Kenntnis der Spielregeln	

Bewältigungsstrategien

Der Einsatz von Bewältigungsstrategien ist ebenfalls maßgeblich an den Übergängen, um mit getroffenen Entscheidungen umzugehen, die Übergänge zu meistern und Zugänge zu behalten. Bewältigungsstrategien zeigen sich im Umgang mit unkontrollierbaren Faktoren wie der Fremdbestimmung. An Übergängen ist außerdem die Verarbeitung von getroffenen Entscheidungen zu bewältigen, beispielsweise von solchen, die rückblickend als *falsch* beurteilt werden. Daraus werden Perspektiven oder nächste Schritte abgeleitet. Insbesondere und spezifisch bei Menschen mit Beeinträchtigungen sind Bewältigungsstrategien im Umgang mit Barrieren relevant, die in Wechselwir-

kung mit den Beeinträchtigungen stehen. Die Bewältigungsstrategien hängen eng mit den Entscheidungsstrategien zusammen, aber auch mit den zur Verfügung stehenden Schlüsselpersonen oder Unterstützungsstrukturen, deren Nutzung wiederum indirekt dadurch bedingt ist, ob die Personen oder ihr Umfeld die Spielregeln bezüglich Bewältigungsstrategien für die Teilnahme an erwerbsbezogener Bildung und Erwerbstätigkeit kennen (s. Kommentare bei den Dimensionen in Tabelle 13): Wenn Personen nächste Schritte gezielt und konkret planen, gute Grundlagen für Pläne schaffen, Barrieren beschreiben und bewältigen, sich selbst vertrauen und für das Behalten eines Zugangs auch etwas durchziehen, was nicht ideal ist, dann sind das Hinweise dafür, dass sie die Spielregeln kennen. Vertrauen sie beispielsweise auf Schlüsselpersonen und auf das Netzwerk, und überlassen den nächsten Schritt am Übergang anderen, dann deutet dies darauf hin, dass diese anderen Personen die Spielregeln kennen. Bei der Bewältigung werden Entscheidungen reflektiert, Perspektiven und Konsequenzen daraus abgeleitet, und sie werden rückblickend beurteilt. Die Bewältigungsstrategien werden wie die Entscheidungsstrategien dann meist für zukünftige Entscheidungen revidiert, angepasst und im Laufe des Erwerbslebens ausdifferenziert, was ein Hinweis dafür ist, dass die Spielregeln erworben bzw. angeeignet werden und sich aus der Erfahrung entwickeln. Ist dies nicht der Fall, sind Übergänge risikoreich und können krisenhafte Prozesse auslösen.

Tabelle 13: Bewältigungsstrategien und Spielregeln (nicht) kennen

Kategorie	Eigenschaften	Dimensionen		
Bewältigungsstrategien	Umgang mit unkontrollierbaren Faktoren	den nächsten Schritt dem Zufall/anderen Menschen/den Strukturen überlassen; auf das soziale Umfeld oder die Strukturen vertrauen; z. B. Fremdbestimmung nicht als solche wahrnehmen → Hinweise darauf, dass nur das Umfeld die Spielregeln kennt	innehalten; den nächsten Schritt anvisieren; sich selbst vertrauen; z. B. Beratung/Empfehlung, Fremdbestimmung zurückweisen → Hinweise darauf, dass die Person selbst die Spielregeln kennt	Unsicherheit, Misstrauen, Angst, Frust; den nächsten Schritt gezielt und konkret planen, z. B. Fremdbestimmung zur eigenen Entscheidung machen („es hat mir eh gefallen“ [Herr L.]; „es hätte mir eh nicht gefallen“ [Frau K.]) → Hinweise darauf, dass die Person selbst die Spielregeln kennt
	Umgang mit getroffenen Entscheidungen (z. B. mit solchen, die rückblickend als „falsch“ beurteilt werden)	abbrechen//kündigen; bereuen (z. B. „falscher“ Abschluss für aktuelle oder zukünftige Pläne) → Zugang aufgeben als möglicher Hinweis dafür, die Spielregeln nicht zu kennen	durchziehen, kämpfen; nicht ideal, aber adäquat für aktuelle oder zukünftige Pläne → Zugang behalten als möglicher Hinweis dafür, die Spielregeln zu kennen	gewollt abschließen//bleiben; gute Grundlage für aktuelle Pläne//gute Alternative zu ursprünglichem Plan → Zugang behalten als möglicher Hinweis dafür, die Spielregeln zu kennen

(Fortsetzung Tabelle 13)

Kategorie	Eigenschaften	Dimensionen			
	Bewältigung von Barrieren, die in Wechselwirkung mit Beeinträchtigung stehen	begrenzte (Kenntnis der) Optionen für die Erstausbildung haben → Hinweis dafür, dass Person selbst und Umfeld Spielregeln nicht kennt	Fremdbestimmung und Diskriminierungsbefürchtungen ausgesetzt sein → Beschreibung und/oder Bewältigung dieser Barriere als Hinweis dafür, dass Person selbst die Spielregeln kennt	Mehraufwand bzw. Anpassungsfähigkeit auf sich nehmen → Beschreibung und/oder Bewältigung dieser Barriere als Hinweis dafür, dass Person selbst die Spielregeln kennt	Barrierefreiheit nicht selbstverständlich voraussetzen können → Beschreibung und/oder Bewältigung dieser Barriere als Hinweis dafür, dass Person selbst die Spielregeln kennt

Spielregeln (nicht) kennen

Eine Voraussetzung dafür, die Spielregeln zu kennen bzw. sie zu erlernen, ist, dass Bildung und Erwerbstätigkeit bzw. erwerbsbezogener Bildung im eigenen Leben eine hohe Bedeutung zugemessen wird und die Zugänge dafür vorhanden sind (das ist zugleich paradox, s. 6.1). Kenntnisse über gesellschaftliche Erwartungen, beispielsweise darüber, dass in der heutigen Zeit die stetige Weiterbildung elementar ist (auch für den Erhalt der Erwerbstätigkeit), sind eine wesentliche Eigenschaft der Spielregeln in Bezug auf die Teilnahme an erwerbsbezogener Bildung und Erwerbstätigkeit. Ein Hinweis dafür, dass ein Bewusstsein für diese gesellschaftlichen Anforderungen besteht, zeigt sich bei Frau N.:

Also das Einzige, was halt ist, bei verschiedenen Jobs, bei denen sie eigentlich sagen, warum sie mich wollen, ist einfach, dass ich halt vieles Verschiedenes einfach immer gemacht habe. Egal ob ich jetzt noch zwischendurch ein Kind gehabt habe oder so. Ich bin immer dran geblieben und habe immer irgendetwas gemacht. Und WAS GENAU, glaube ich, spielt denen wie nicht so eine Rolle. Ich glaube, es ist mehr die Aktivität, die dort zählt.
– Frau N., Z. 126–132

Für Frau N. scheint klar zu sein, dass lebenslanges Lernen, um sich weiterzubilden, sowie ständige Aktivität bedeutsam sind (und zwar noch mehr als eine konkrete Weiterbildung an sich). Dies kann insbesondere bei der Stellensuche der Fall sein.

Frau N. weiß zudem, dass es wichtig ist, bei einer Bewerbung oder einem Vorstellungsgespräch zeigen zu können, dass sie „*vielen Verschiedenes einfach immer gemacht*“ hat, „*immer dran*“ bleibt und „*immer etwas*“ macht, denn es „*spielt denen [...] nicht so eine Rolle. [...] es ist mehr die Aktivität, die dort zählt*“. Die Weiterbildung erfüllt damit einen Selbstzweck, indem mit ihrer Hilfe (als Auflistung im Lebenslauf, CV) nachgewiesen werden kann, eine eigenverantwortliche und aktive Person zu sein, welche die Anforderungen für die Stellensuche und die Mechanismen im Bewerbungsprozess – und damit die diesbezüglichen Spielregeln – kennt:

Ja, also ich glaube, es ist einfach immer gut, wenn jemand sieht, dass man Weiterbildungen macht. (lacht) Manchmal habe ich ein bisschen das Gefühl, es ist egal was, einfach, dass man regelmässig sich weiterbildet. Und ich habe das natürlich schon/Also ich mache das auch bewusst, dass ich sicher alle zwei Jahre mindestens etwas mache, das ich wieder in meinen Lebenslauf reintun kann. – Frau K., Z. 230–234

Es scheint demzufolge nicht essenziell zu sein, welche Weiterbildung konkret absolviert wird; die Hauptsache ist *„einfach, dass man regelmäßig sich weiterbildet“* – und fast noch wichtiger: dass dies dokumentiert und von anderen wahrgenommen wird (*„das ich wieder in meinen Lebenslauf reintun kann“*). Ähnlich formuliert es Herr J., der auch bei der Einstellung von Personal darauf achtet:

Da habe ich das halt, bei der [aktuelle Arbeitgeberin] habe ich dann das mal gemacht und ich habe mir immer eigentlich jedes Jahr habe ich mir immer vorgenommen, etwas zu machen oder, und das habe ich auch ähm eigentlich durchgezogen oder gemacht. Ich habe einmal, in einem Jahr hatte ich Scrum Master gemacht, im anderen Jahr den Product Owner gemacht, im weiteren Jahr habe ich mal so ein, Coaching-Ausbildung darf man nicht sagen, aber so ein Weiterbildung-Coaching Weiterbildung gemacht, wollte oder im Team zu coachen und so. Ähähm was habe ich noch gemacht, ich weiß es gar nicht. Ja, einfach so gesagt, so ja irgend so ein/ja etwas pro Jahr oder, dass ich/sich eigentlich/ist ja auch ein bisschen das, was ich schaue, bei wenn ich Leute anstelle oder einstelle ähm, finde ich immer ein bisschen schwierig, oder wenn ich Leute sehe, die einfach die letzten zehn Jahre gar nichts gemacht haben und das (unv., #00:33:39–7#) oder, das ist eigentlich ja, wenn jemand ein Spanischkurs gemacht hat oder sowas, oder sich weitergebildet hat im äh Glasmalerei, was auch immer, ist mir eigentlich wirklich egal, aber es liegt mir schon auch daran, dass ich sehe, dass die Leute sich ein bisschen (unv., #00:33:56–4#) oder für gewisse Themen interessieren. Also geht nicht um das Zertifikat, sondern mehr halt irgendwie das (unv., #00:34:03–3#). – Herr J., Z. 425–442

Die regelmäßige Weiterbildung wird für Herr M. zu einem Ritual, das er selbst praktiziert (*„jedes Jahr habe ich mir immer vorgenommen, etwas zu machen“*; *„etwas pro Jahr“*) und auch von anderen erwartet (*„finde ich immer ein bisschen schwierig, oder wenn ich Leute sehe, die einfach die letzten zehn Jahre gar nichts gemacht haben“*). Entscheidend ist, dass etwas gemacht wurde; es *„geht nicht um das Zertifikat“*, sondern darum, dass sichtbar ist, dass sich die Leute *„für gewisse Themen interessieren“* und vermutlich sich engagieren, sich anstrengen, aktiv sind (leider sind die Stellen unverständlich). Weiterbildung scheint ein Symbol dafür zu sein, dass jemand motiviert, neugierig und lernfreudig ist und auch einmal die eigene *„Komfortzone“* verlassen kann:

Also ich merke jetzt einfach, dass ich ein bisschen lang gewartet habe. Dass ich schon vorher hätte anfangen sollen mit Weiterbildungen. Eben halt auch durch den ganzen Stress mit dem Wechsel und so, ist es irgendwie ein wenig (seufzt)/habe ich es/ist es untergegangen. Aber bin jetzt eigentlich motiviert und ich habe auch Lust, um wieder etwas Neues machen. Um mich zu erweitern, auf jeden Fall (lacht). Und auch etwas aus meiner Komfortzone herauszugehen. Genau. – Frau S., Z. 37–43

Mit Weiterbildungen sollte daher nicht zu lange gewartet bzw. nicht zu lange keine gemacht werden. Frau S. scheint sich dessen bewusst zu sein, wie im obigen Inter-

vorausschnitt deutlich wird. Außerdem ist eine Weiterbildung bzw. ein Abschluss wie ein beständiges Gut⁴⁴, das man nicht mehr verlieren kann:

Grundsätzlich sage ich, ist es immer gut, weiterbilden. Also, immer gut, wenn man etwas (in der Tasche?) hat. – Herr E., Z. 107–108

Mit einer Weiterbildung hat die betreffende Person etwas „in der Tasche“, kann Lücken im Lebenslauf verhindern (vgl. Frau N., Z. 37–41; Herr M., Z. 362–364; Frau K., Z. 248–251) und „gefragter in der Branche“ sein (Herr B., Z. 105):

Und dann ist das halt mit der Zeit immer mehr ein Wunsch geworden, weil ich kann mir jetzt nicht vorstellen, vom Beruf wegzugehen. Und wenn man alt werden will auf einem Beruf, muss man sich weiterbilden. – Herr B., Z. 95–97

Damit wird die gesellschaftliche Normalitätsvorstellung übernommen, dass es wesentlich ist, den Zugang zu Erwerbstätigkeit und erwerbsbezogener Bildung zu behalten, keine Lücke im Lebenslauf entstehen zu lassen und sich abzusichern bzw. sich für Arbeitgebende attraktiv zu halten. Bei Herrn B. (und an anderer Stelle auch bei Herrn E.) lässt sich damit außerdem eine der vier Strategien beobachten, die bei einem Vergleich von Maurer- und Automatisierungstechnik-Lernenden in der Schweiz entwickelt wurden: die Aufwertung vielversprechender Karriereperspektiven, die mit dem Vorsatz einhergeht, die aktuelle Tätigkeit nicht bis zur Pensionierung auszuüben, da sie irgendwann körperlich zu anstrengend werden würde – weshalb es von Vorteil ist, durch eine höhere Ausbildung auch Bürotätigkeiten wie Planung oder Verwaltung ausführen zu können (Duemmler et al., 2020, S. 383–384). Auch dies deutet auf ein Bewusstsein für gesellschaftliche Mechanismen und Anforderungen, also auf die Kenntnis der Spielregeln hin.

Die Spielregeln zeigen sich aber auch anhand eines Bewusstseins für Unterstützungsstrukturen: Wer die Spielregeln kennt, weiß, welche (und wie) Unterstützungsstrukturen verfügbar gemacht werden können. Herr M. macht sich digitale Hilfsmittel zunutze:

Also ich sage jetzt mal, online einkaufen zum Beispiel auch mit Chat-Funktion. Also jetzt zum Beispiel meine Gardinen habe ich mit dem/habe ich online gekauft, aber mit jemandem, der mir/da bin ich mit der Kamera rumgelaufen und habe gesagt, eben wie und was brauche ich da, welche Schienen und welche Gleiter brauche ich für weiß nicht was. Dann hat sie das mit der Kamera geschaut und gesagt: ‚Ja, das sind die kleinen und ich gebe ihnen das noch mit‘ und so. Also ich tu mir das schon zunutze machen, was in dem Sinn digitalisiert angeboten wird. – Herr M., Z. 489–496

Das setzt voraus, dass er über gewisse digitale Kompetenzen für die Nutzung von Hilfsmitteln verfügt und die Spielregeln diesbezüglich kennt. Bei Herrn L. ist es z. B. der Nachteilsausgleich in Form von zusätzlichen Betreuungspersonen für Exkursionen

44 Das macht ein Bewusstsein für gesellschaftliche Mechanismen deutlich, wie sie Bourdieu in seiner Kapitaltheorie beschreibt, bei der Bildung als kulturelles Kapital gilt (Bourdieu, 1983b).

oder mehr Zeit bei Prüfungen, was den Besuch der Regelschule und den Abschluss der Lehre ermöglichte:

Also eben, einerseits ist das wirklich toll gewesen, dass ich überhaupt von Anfang an in die Regelschule gehen konnte oder den normalen Kindergarten. Dank Unterstützung von Institutionen, die auch Fachpersonen entlastet haben, bei Exkursionen, das ist zum Beispiel sozusagen mal ein Nachteilsausgleich gewesen, um auch Fachpersonen, eben Lehrer, Kindergarten und so weiter zu entlasten. Damit ich aber auch den ganz normalen Weg gehen konnte. Und in dem Sinn Nachteilsausgleich ist halt gewesen, dass ich länger Zeit gehabt habe bei Prüfungen. [...] Und das ist zum Glück überall möglich gewesen, den Nachteilsausgleich zu beantragen, sowohl während der Ausbildung als auch dann bei den Lehrabschlussprüfungen. – Herr L., Z. 296–307

Dabei wird nicht deutlich, wer den Nachteilsausgleich beantragt hat; aber Herr L. oder eine seiner Bezugspersonen scheinen die Strukturen und seine Rechte dafür zu kennen. So konnte der Ausgleich beantragt und, wie es scheint, auch erhalten werden. Anders ist es bei Herrn T.:

Ja, bei mir war es so. Schulisch und ausbildungsmäßig hat es sehr gehapert. Weil ich hatte relativ auch eine mühsame Jugend. Und war zum Teil auch wie nicht fähig, das, Ausbildungen und alles Mögliche, alleine auf mich zu nehmen. Und hatte wie keine Unterstützung früher. Aber ja, ich habe mehrere Praktikums gemacht und einfach ausprobiert, was ich möchte. Und ja, so Weiterbildung habe ich an sich keine gemacht. Ausbildung habe ich zweimal angefangen, als Coiffeur. Aber es hat mir dann irgendwie auch nicht gefallen. Und bis jetzt bin ich halt wie ohne Ausbildung. Und jetzt per Zufall einfach noch in das Arbeitsumfeld geraten, weil ich Kollegen in diesem Umfeld gehabt habe. – Herr T., Z. 22–30

Er hatte keine Unterstützung, vielleicht weil er nicht wusste, wie er sich diese holen konnte, und weil ihn niemand dabei unterstützt hat. Es könnte auch sein, dass er (oder sein Umfeld) keine Unterstützung wollte. Trotzdem wusste er offenbar als junger Erwachsener, wie er Sozialhilfe beziehen konnte:

Dort habe ich meistens, den, wie sagt man dem. Von der Ausgleichskasse einen Teil erhalten, dort (unv., laute Gespräche im Hintergrund #00:06:54–4#) relativ wenig verdient habe. Und darum hat dort die Ausgleichskasse, das Sozialamt ausgeholfen. – Herr T., Z. 82–85

Interessant ist, dass Herr T. noch weiß, dass ihm „*das Sozialamt ausgeholfen*“ hat, sich aber nicht mehr genau erinnert, wie die finanzielle Unterstützung heißt. Vielleicht hat er sie nicht selbst beantragt bzw. nicht selbst beantragen müssen. Womöglich hat eine Person geholfen, welche die relevanten Spielregeln kennt.

Frau A. beschreibt, dass die Organisation der Teilnahme an Weiterbildungen mit bemerkenswertem Aufwand verbunden war (s. auch 5.3.2, Barrieren):

Das Organisieren, denke ich, ist jetzt in meinem Fall noch eine andere Art äh herausfordernd, weil ich äh die Kurs/also die Referent/innen immer vorinformieren muss, dass ich nicht gut sehe und auch die Unterlagen vorher haben muss, damit ich gut mitarbeiten

kann und allenfalls auch Assistenz benötige je nachdem. Und da ist es natürlich immer eine Organisationsfrage, darf ich die Assistentin mitnehmen, die ich habe, muss sie auch irgendeinen Kostenbeitrag bezahlen oder kann sie gratis oder kostenlos dabei sein, also meine Assistentin, weil sie nicht am Kurs teilnimmt offiziell äh, muss man noch irgendetwas anpassen, und da ist natürlich das Problem jetzt, bei den Anpassungen im Studium bekomme ich diese Mehrkosten bezahlt, weil das Ausbildung, meine erste Ausbildung ist, aber jetzt so bei Weiterbildungen, auf jeden Fall so bei kürzeren, ähm ist das dann nicht mehr gewährleistet, dass ich ähm diese Anpassungskosten bekomme, und dann muss man ein bisschen kreativ sein. – Frau A., Z. 251–269

Es wird auch deutlich, dass Frau A. die Spielregeln in Bezug auf die Teilnahme an erwerbsbezogener Bildung und Erwerbstätigkeit kennt und genau weiß, wie sie Unterstützungsstrukturen für sich nutzbar machen kann. Sie weiß zugleich auch, dass „*man ein bisschen kreativ sein*“ muss, um zur passenden Unterstützung zu kommen, und es nicht selbstverständlich ist, dass sie diese erhält. Die Organisation der Teilnahme ist aufwendig und es muss viel vorgängig abgeklärt werden. Bei der Teilnahme im Kurs selbst wird eine inklusive Atmosphäre geschätzt, wie es von Herrn F. geschildert wird:

Ja, dass es halt spannend ist, da diese medizinische Massageausbildung. Das war in einer Schule gewesen, die gemischt gewesen ist. Also Menschen mit Sehbehinderung und Menschen ohne Sehbehinderung, oder. Und das ist halt schon eine andere Atmosphäre, als wenn man dann/wie ich jetzt da diese Ausbildung mache. Bin der einzige Mensch, der eine Sehbehinderung hat und ja, es ist wieder eine andere Energie auch, so in diesem Raum, in der Klasse. Und ja, ich finde es aber auch schön, oder. Das heißt nicht, nur weil man eine Sehbehinderung hat, muss man zum Beispiel in eine Blindenschule oder muss man auch mit Gleichberechtigten, also mit Gleichen, also mit Menschen, die auch sehbehindert sind, zusammen die Ausbildung machen. Ich finde das schön, wenn es einfach so gemischt ist, wenn man, ja, einfach integriert ist, oder. Und Inklusion hat und Diversität und ja, dass man nicht immer irgendwo/. Diese Unterschiede sind spannend, ja. – Herr F., Z. 181–193

Das Wissen um das Vorhandensein von alternativen Zulassungsmöglichkeiten und deren Nutzung ist ebenfalls ein Zeichen dafür, die Spielregeln zu kennen. Um ihrem Ziel näher zu kommen, macht Frau S. (Z. 114–118) beispielsweise von der Möglichkeit Gebrauch, auf alternativem Weg an die Hochschule zu gelangen. Sie will eine Weiterbildung absolvieren, um ihr Dossier interessanter zu machen. Frau K. nutzt bei einer Weiterbildung ebenfalls die Durchlässigkeit des Bildungssystems:

Vielleicht dort noch zum Sagen, dort habe ich über ein Äquivalenzverfahren mich reinschmuggeln müssen, weil ich ja selber nicht Sozialpädagogin bin, und dann habe ich eben dort einen Antrag stellen müssen. – Frau K., Z. 432–435

Interessant ist hier, dass Frau K. die Formulierung „*reinschmuggeln*“ verwendet. Die Begrifflichkeit ähnelt dem „*Reinmogeln*“ (Herr C., Z. 309), welches Herr C. genutzt hat. Das „*Reinschmuggeln*“ wirkt so, als hätte Frau K. etwas Illegales getan, etwas, das heimlich geschehen muss. Dies setzt jedoch gute Kenntnisse der Abläufe und Regeln voraus, um sich unentdeckt unter die Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen zu mischen und diese zu hintergehen, um es salopp zu formulieren. Frau K. hat an dieser

Weiterbildung teilgenommen, obwohl es für sie bzw. ihre Qualifikation nicht vorgesehen war. Entsprechend fühlt sie sich womöglich wie der *Wolf im Schafspelz* oder wie eine *Hochstaplerin*, ähnlich wie Herr C. im oben genannten Zitat. Das Gefühl der *Illegitimität* oder der *Hochstapelei* wird dadurch unterstrichen, dass Frau K. später im Interview betont, dass sie sich durch eine hohe Anpassungsfähigkeit auszeichnen muss, um nicht negativ aufzufallen oder Ausschluss zu erfahren:

Aber was ich einfach als Person mit Behinderung das Gefühl habe, dass es schon SEHR viel Anpassungsfähigkeit braucht und sehr viel Aufwand, also Mehraufwand, für dass man überhaupt in diesem Prozess drin sein kann und sich auch weiterbilden kann, ausbilden kann, und im Umkehrschluss, dass man auch sagen kann, die hohe Anpassungsfähigkeit und dieser Mehraufwand führt eben auch dazu, dass ganz viele Leute das nicht machen können und nicht machen wollen und nicht die nötige Unterstützung haben oder nicht wissen, wie, und durch das großen Ausschluss erfahren im Arbeitsmarkt oder auch in der Bildungslandschaft. – Frau K., Z. 484–492

Dieser Interviewausschnitt zeigt, dass einige der interviewten Personen nicht bloß die Spielregel kennen, dass lebenslanges Lernen grundlegend ist. Vielmehr wissen sie auch, dass sie für die Inklusion eigenverantwortlich, aktiv und anpassungsfähig sein und wenn nötig einen Mehraufwand auf sich nehmen müssen (s. auch 5.3.2, Barrieren).

Die Spielregeln in Bezug auf die Teilnahme an erwerbsbezogener Bildung und Erwerbstätigkeit zeigen sich zudem anhand des Bewusstseins für Schlüsselpersonen und Netzwerke: Wer die Spielregeln kennt, baut sich ein Netzwerk auf und weiß um die Wichtigkeit von Beziehungen zu bestimmten Kontakten und Vorgesetzten. Die Entscheidungsprozesse im Zusammenhang mit Erwerbstätigkeit werden zwar von den befragten Personen meist nicht genauer erklärt, aber es wird sichtbar, dass viele Personen jeweils über das Netzwerk gute Angebote erhalten, wie beispielsweise Frau K.:

Und ich glaube, ich bin auch eine neugierige Person. Wenn ich etwas wissen will, dann informiere ich mich und eigne mir so Wissen an. Das ist, glaube ich, so eine Kombination von vielem. Und auch das Netzwerk. Ich glaube ganz viel/Selber muss man nicht alles wissen, sondern man muss einfach immer wissen, wen man fragen kann. Ich glaube, das kann ich recht gut. – Frau K., Z. 213–217

Frau K. kennt die Spielregeln diesbezüglich: Demnach weiß sie, wo sie sich informieren kann, eignet sich „so Wissen an“ und betont, dass sie nicht alles selbst wissen muss, „sondern man muss einfach immer wissen, wen man fragen kann“. Zu wissen, wo Informationen und Wissen einholbar sind, ist ein wesentliches Merkmal der Vertrautheit mit den Spielregeln.

Herr L. nutzt Schlüsselpersonen in Form einer Fachperson (Jobcoaching der IV; hier überschneiden sich Schlüsselperson und Unterstützungsstrukturen, s. Abschnitte 5.1.1 und 5.1.2), welche ihn nach Abschluss der Ausbildung beim Finden eines Arbeitsversuches und daraufhin bei einem Brückenarbeitsplatz unterstützt. Ausschlaggebend ist dort jedoch die Bereitschaft der Betriebe, entsprechende Arbeitsplätze anzubieten. Die Auswahlmöglichkeiten sind dadurch beschränkt (s. auch 5.3.2, Barrieren):

Ja, es ist halt bei mir eher darum gegangen, wer ist bereit, eben einen Arbeitsversuch bei sich durchzuführen. Es ist nicht eher darum gegangen, ich will jetzt in diese Branche, sondern eben, wer ist einfach bereit, das anzubieten, und darum habe ich jetzt auch dort nicht schon Fachwissen vorweisen müssen, ich habe (unv.) eigentlich alles learning by doing gelernt. – Herr L., Z. 163–167

Die Betriebe sind demnach Gatekeeper. Wenn sie die angesprochene Bereitschaft zeigen, erwarten die Vorgesetzten in den Betrieben kein bestimmtes Fachwissen oder bestimmte Kompetenzen. Für Herrn L. steht auch nicht der Wunsch nach einem Branchenwechsel im Vordergrund, sondern das Bedürfnis, eine Anschlusslösung zu finden. Wenn anhand einer Fähigkeitsabklärung durch Dritte bestimmt wird, ob der Zugang zu Erwerbstätigkeit und erwerbsbezogener Bildung gewährt wird, dann besteht das Risiko von Diskriminierung (s. auch 5.3.2, Barrieren). Diese Abhängigkeit von der Bereitschaft bzw. der Einschätzung anderer respektive der Betriebe bzw. Arbeitgebenden als Gatekeeper (die bestimmen, wer *mitspielen* darf) kann unter anderem auch Angst auslösen:

Und ich merke auch, ich habe keine Chance auf dem Arbeitsmarkt. Die einzige Chance, zu einer Stelle zu kommen, ist, wenn ich Leute kenne. Sonst wird meine Bewerbung ja gar nicht angeschaut. Und das ist natürlich auch/das macht mir manchmal auch ein bisschen Angst so, wenn ich in die Zukunft schaue. Was (lacht) wird aus mir noch oder eben auch nicht. Das ist wirklich massiv und ich habe auch das Gefühl, das hat sich extrem verändert in den letzten Jahren. – Frau K., Z. 169–174

Frau K. erzählt von der Angst vor der Zukunft, obwohl sie immer wieder durch ihr Netzwerk Stellenangebote erhält. Dieser Umstand liegt darin begründet, dass sie die Erfahrung gemacht hat, dass ihre Ausbildung eine sekundäre Rolle spielt. Ähnliches schildert Herr L.:

I: Welche Rolle hat ihre Ausbildung gespielt? #00:16:48–1#/B: Ja, bei der Stelle wahrscheinlich eine kleine. Also bei dieser Stelle, die ich jetzt habe, hat man ja eigentlich jemanden mit Hochschulabschluss gesucht und eben, mein Dossier wurde nur angeschaut, weil ich jemanden gekannt habe, der die Chefin gekannt hat. Der hat ihr gesagt: ‚Schau dir bitte dieses Dossier an.‘ Und nur so wurde ich eingeladen. Und mein Ding ist immer, wenn ich/wenn man eben nur meine Papiere sieht, dann werde ich nicht eingeladen, und wenn man mich einlädt, dann bekomme ich eigentlich zu 95 % den Job. Und ja, ich glaube, da überzeugt aber dann auch die persönliche Begegnung, sodass ich wie diese fehlende Ausbildung kompensieren konnte. – Frau K., Z. 218–227

Die Spielregeln in Bezug auf die Teilnahme an erwerbsbezogener Bildung und Erwerbstätigkeit zeigen sich auch im Bewusstsein für Entscheidungs- und Bewältigungsstrategien an den Übergängen: Kennen die Personen die Spielregeln, hilft das bei Übergängen, bei denen Entscheidungen getroffen, Barrieren überwunden oder geöffnet und Stellen gefunden werden müssen. Bei Letzterem ist es notwendig, die Spielregeln der eigenen Branche zu kennen (Herr T.: WB in Branche nicht üblich, Z. 170–178). Wer mit den Spielregeln vertraut ist, kann Bewältigungs- und Entscheidungsstrategien bei Übergängen gezielt und differenziert einsetzen und nutzen. Frau

K. hatte beispielsweise lange Zeit aus Angst, aber auch weil sie die Zulassungsbedingungen nicht erfüllte (diese zu kennen ist eine Form von *Spielregeln kennen*), keine Weiterbildung absolviert und wurde dann von ihrem Vorgesetzten dazu aufgefordert:

Ja, vielleicht bei der ersten Weiterbildung, das war [Kursbezeichnung], dass mein damaliger Chef gesagt hat, ich müsse eine Weiterbildung machen, weil ich habe nach der Ausbildung lange gearbeitet und sicher fast sechs Jahre keine Weiterbildung gemacht. Und ich hatte solche Angst, ich hatte wirklich solche Angst, wieder etwas machen zu müssen, und habe mich recht lange auch dagegen gewehrt. Und dann einmal habe ich mich dann eben für diesen Fachkurs angemeldet. Was dort auch noch war, ich habe/für viele Weiterbildungen war ich gar nicht zugelassen, weil man eben entweder eine höhere Ausbildung gebraucht hat oder ein Mindestalter oder eine Anzahl Berufserfahrung, und das habe ich ja mit anfangs 20 noch gar nicht gehabt. Und dieser Fachkurs war wie die erste Möglichkeit, überhaupt etwas zu machen. Und dann habe ich eben diese Weiterbildung gemacht und das hat mich so begeistert. Ich war einfach so Feuer und Flamme dann für Weiterbildungen, (lacht) dass ich ab diesem Zeitpunkt am liebsten jedes Jahr etwas gemacht hätte. Das war wie für mich so ein Schlüsselerlebnis, so dieses sich schon vor etwas sperren und dann total begeistert sein und mehr von dem zu wollen. – Frau K., Z. 330–346

Frau K. konnte ihre Angst überwinden und die Möglichkeit zur Weiterbildung nutzen. Die Angst kann ebenfalls als Hinweis dafür gedeutet werden, dass Frau K. die Spielregeln kennt. Falls sie Angst davor hatte, die Anforderungen nicht zu erfüllen, zeigt es, dass sie ein Bewusstsein für diese und die damit einhergehenden Barrieren hat, beispielsweise bezüglich der Befürchtung vor Diskriminierung oder fehlender Sensibilität für Menschen mit Behinderungen (s. auch 5.3.2, Barrieren). Sie selbst sagt jedoch nur: *„ich hatte wirklich solche Angst, wieder etwas machen zu müssen.“* Wie bereits mehrmals ausgeführt, hatte Herr T. keine Unterstützung und nutzte kaum Ressourcen beim Übergang von der Schule in die Erstausbildung bzw. in die Erwerbstätigkeit (Z. 22–29) und es schien, als würde er die Spielregeln noch nicht kennen:

Ja, bei mir war es so. Schulisch und ausbildungsmäßig hat es sehr gehapert. Weil ich hatte relativ auch eine mühsame Jugend. Und war zum Teil auch wie nicht fähig, das, Ausbildungen und alles Mögliche, alleine auf mich zu nehmen. Und hatte wie keine Unterstützung früher. Aber ja, ich habe mehrere Praktikums gemacht und einfach ausprobiert, was ich möchte. Und ja, so Weiterbildung habe ich an sich keine gemacht. Ausbildung habe ich zweimal angefangen, als Coiffeur. Aber es hat mir dann irgendwie auch nicht gefallen. Und bis jetzt bin ich halt wie ohne Ausbildung. Und jetzt per Zufall einfach noch in das Arbeitsumfeld geraten, weil ich Kollegen in diesem Umfeld gehabt habe. Und habe eine Piercer-Ausbildung mal gemacht. [...]. Ich habe geplant, möglichst lange in dem Geschäft zu sein, in dem ich jetzt bin. Weil ja, sind auch gute Kollegen von mir, das Umfeld passt mir. Habe Freude daran, was ich mache, und kann offen miteinander reden. (...) /I: Für Ihren Job/Aber zukunftsmäßig habe ich eigentlich (nichts? unv., laute Gespräche im Hintergrund #00:03:14–3#) geplant. – Herr T., Z. 22–41

Auch hatte er zum damaligen Zeitpunkt wahrscheinlich keine Bezugsperson im sozialen Umfeld, die die Spielregeln stellvertretend für ihn kannte. Wenn er sich in der Zwischenzeit einige Spielregeln aneignete, war es ihm jedoch nicht bewusst (*„per Zufall noch in das Arbeitsumfeld hineingeraten“*). Herr T. erlebt damit Zugehörigkeit, vertraut

seinem Umfeld („sind auch gute Kollegen von mir, das Umfeld passt mir“) und möchte „möglichst lange in dem Geschäft“ bleiben, sodass er keine weiteren konkreten Zukunftspläne macht. Anders ist es bei Herrn E., der vorausschauend seine Zukunft plant und Überlegungen zum optimalen Zeitpunkt von Aus- und Weiterbildungen anstellt:

Und mit dem Beruf, den ich halt mache, als Gärtner, muss man halt auch körperlich und alles ein wenig überlegen, wie lange kann man das noch machen. Weil ich denke, bis 65 wird es schwierig, dass man immer draußen körperlich arbeitet. Und dann denke ich, machst du besser jetzt eine Weiterbildung, wenn du noch jung bist, wenn man noch Zeit hat auch. Wenn man noch nicht/keine Familie hat, auf die du schauen musst und oder keine Kinder und so. Und durch das, denke ich, ist es sicher jetzt der bessere Zeitpunkt als später. Ja. Und eigentlich kann ich immer noch, wenn ich diese Ausbildung habe, immer noch sagen, ja, dass ich ein paar Jahre draußen arbeite und erst dann ins Büro wechsle. Aber wenn ich diese Ausbildung habe, dann habe ich sicher jetzt mal etwas in der Tasche, worauf ich auch aufbauen kann. Und auch mit dieser HF kannst du immer noch auch studieren gehen, sonst irgendwie, oder Fachhochschule. Von dem her ist es sicher mal ein gutes Fundament, dann. – Herr E., Z. 108–120

Herr E. ist bestrebt, gute Voraussetzungen für die Zukunft zu schaffen – „etwas in der Tasche“ zu haben, damit er später gut gerüstet ist und alternative Möglichkeiten hat (so hat er etwas, worauf er „aufbauen kann“, ein „gutes Fundament“). Möglicherweise sind damit auch eine gewisse Unabhängigkeit und Wahlfreiheit verbunden. Diese Überlegungen verdeutlichen nebst dem Bewusstsein für gesellschaftliche Mechanismen und Anforderungen einen weiteren Aspekt der Kategorie *Spielregeln kennen*, indem deutlich wird, dass Bewältigungs- und Entscheidungsstrategien angewendet werden müssen. Das zeigt sich auch am Übergang vom Gymnasium in das Studium bei Frau A (Z. 35–87, s. Abschnitt 5.2.1, Entscheidungsstrategien). Frau A. meistert diesen Übergang, indem sie gezielt Unterstützungsstrukturen, Schlüsselpersonen und Informationsressourcen nutzt, sich mit nächsten Schritten, alternativen Plänen und potenziellen Risiken auseinandersetzt sowie möglichst viele unkontrollierbare Faktoren antizipiert und analysiert. Herr J. hat aus einer komfortablen, sicheren Situation heraus eine herausfordernde Weiterbildung in Angriff genommen; diese wurde ihm aus dem professionellen Umfeld empfohlen und von der Arbeitgeberin finanziell unterstützt. So hatte er zuerst eine Sicherheit, bevor er sich für die WB entschieden hat. Es kann aber auch das Gegenteil der Fall sein, nämlich dass die Weiterbildung als Sicherheit genutzt wird, wenn sich die betreffende Person an einem unsicheren Übergang (hier von der Selbstständigkeit in einen neuen Job) befindet und diesen überbrücken und sich aktuell halten will:

Ich bin damals so aus der Selbstständigkeit raus und suchte eigentlich einen neuen Job. Und (...) habe nachher im Rahmen von dem, habe ich nachher die Weiterbildung angefangen. [Name der Weiterbildung]. So im Sinn von, ich mache dann noch etwas. Aber auch weil es mich interessiert hat, und dort habe ich wirklich auch/Das war ja dann trotzdem fast acht Jahre, nachdem ich aufgehört hatte, Wirtschaft zu studieren, war das. – Herr M., Z. 362–367

Das zeigt, dass die Person die Konsequenzen antizipiert und die Spielregeln kennt – nämlich dass es sinnvoll ist, während der Zeit der Jobsuche den Zugang nicht zu verlieren, also durch die Weiterbildung *am Ball zu bleiben* und keine Lücke im Lebenslauf entstehen zu lassen. Ähnlich haben es Frau N. (Z. 37–41) und Frau K. (Z. 248–251) gemacht und eine Weiterbildung als Überbrückung zwischen zwei Stellen genutzt. Vergleichbar ist ebenfalls die Situation von Herrn L., der einen „*Lückenbüßer*“-Job annimmt, während er auf Stellensuche ist, was sein Bewusstsein für Zugänge und Übergänge deutlich macht.

Alle diese Aspekte erleichtern es Menschen (mit Behinderungen), erwerbstätig zu sein und auch zu bleiben sowie an erwerbsbezogener Bildung teilzunehmen. Allerdings ist damit auch ein Dilemma oder Paradox verbunden: Wenn die Spielregeln in Bezug auf die Teilnahme an erwerbsbezogener Bildung und Erwerbstätigkeit bekannt sind, ist es leichter, sich Zugang zu verschaffen bzw. diesen zu behalten; aber um sie kennenlernen zu können, muss bereits Zugang bestehen (z. B. zu Schulbildung, Ausbildung, Erwerbstätigkeit und erwerbsbezogener Bildung oder zu einem entsprechenden Umfeld). Die Kategorie *Spielregeln kennen* ist die Kernkategorie, weil sie bei jeder anderen Kategorie bestimmt bzw. beeinflusst, wie gezielt die jeweiligen Elemente eingesetzt oder aktiviert werden.

Die Kategorie *Spielregeln kennen* ist also die Kernkategorie der in diesem Kapitel vorgestellten gegenstandsverankerten Theorie. Sie spiegelt sich in verinnerlichten, normativen gesellschaftlichen Erwartungen und im Bewusstsein für Zugänge und Übergänge bezüglich Bildungs- und Erwerbssystem sowie die damit verbundenen exklusiven Strukturen wider. Außerdem zeigt sie sich in implizitem und explizitem (Erfahrungs-)Wissen über soziale Handlungsnormen im Hinblick auf erwerbsbezogene Bildung und Erwerbstätigkeit, beispielsweise im Umgang mit Schlüsselpersonen oder Unterstützungsstrukturen sowie in der Anwendung von Entscheidungs- und Bewältigungsstrategien. Eine weitere Eigenschaft der Kategorie *Spielregeln* ist implizites oder explizites (Erfahrungs-)Wissen um individuelle Präferenzen hinsichtlich erwerbsbezogener Bildung und Erwerbstätigkeit, das im Bewusstsein für eigene Interessen und Pläne sowie deren Abgleich mit strukturellen Faktoren (Anforderungen, Spielräume) deutlich wird.

Das Spektrum der Ausprägungen dieser Eigenschaften reicht von der Dimension *Spielregeln nicht kennen* bis zur Dimension *Spielregeln explizit kennen* (s. Tabelle 14). Die Dimension *Spielregeln explizit kennen* zeigt sich darin, dass einige Personen diese ausdrücklich ansprechen, wobei es dann die Möglichkeiten gibt, sich proaktiv danach zu richten, diese hinzunehmen bzw. sich daran zu halten oder sich ihnen zu widersetzen. Bei der Dimension *Spielregeln implizit kennen* werden diese nicht direkt genannt, aber so umschrieben, dass der Eindruck entsteht, die Person würde instinktiv danach handeln („Zufall“ oder „Glück“) oder das Gefühl haben, sie zu hintergehen („reinschmuggeln“, „reinmogeln“). Dies ist die in den Interviews am häufigsten beobachtbare Dimension. Oft wird aber auch der Eindruck erweckt, nicht die Person selbst, aber ihr Umfeld kennt die Spielregeln gut und unterstützt die Person, sodass diese die Spielregeln gar nicht selbst kennen muss oder deren Kenntnis nach und nach übernimmt.

Die Abwesenheit der Eigenschaft, also die Dimension *Spielregeln nicht kennen*, wurde im Sinne der Vollständigkeit ergänzt und ist teilweise am Beginn der Erwerbs- und Bildungsbiografien feststellbar. Sie kann jedoch im untersuchten Datenmaterial weniger direkt beobachtet oder rekonstruiert werden und ist noch stärker als die anderen Dimensionen ein Produkt von Interpretation.

Tabelle 14: Kernkategorie „Spielregeln (nicht) kennen“

Kategorie	Eigenschaften	Dimensionen			
Spielregeln	Bewusstsein für Zugänge, Übergänge; exklusive Strukturen; implizites oder explizites (Erfahrungs-)Wissen über gesellschaftliche Prozesse und Mechanismen in Bezug auf die Teilnahme an erwerbsbezogener Bildung und Erwerbstätigkeit	Spielregeln nicht kennen	Umfeld kennt Spielregeln	Spielregeln implizit kennen (und eher instinktiv danach handeln, z. B. zur richtigen Zeit am richtigen Ort sein, oder das Gefühl haben, sie zu hintergehen)	Spielregeln explizit kennen (und sich entsprechend daran halten oder sich ihnen widersetzen)
	Bewusstsein für Schlüsselpersonen, Unterstützungsstrukturen; Entscheidungs- und Bewältigungsstrategien; implizites oder explizites (Erfahrungs-)Wissen über soziale Handlungsnormen in Bezug auf die Teilnahme an erwerbsbezogener Bildung und Erwerbstätigkeit				
	Bewusstsein für eigene Interessen und Pläne, Abgleich eigener Pläne mit Anforderungen und Spielräumen; implizites oder explizites (Erfahrungs-)Wissen um individuelle Präferenzen in Bezug auf die Teilnahme an erwerbsbezogener Bildung und Erwerbstätigkeit				

Zusammenfassende Erkenntnisse führen zum gegenstandsverankerten Modell

Auf einer abstrakteren Ebene und auf die zentralen Aspekte verdichtet, sind folgende Erkenntnisse zentral: Zu erwerbsbezogener Bildung sowie Erwerbstätigkeit müssen Personen Zugang erhalten oder sich verschaffen. In diesen Handlungsfeldern können Spielregeln kennengelernt und angeeignet werden. Die Erstausbildung ist meistens die erste genutzte Form erwerbsbezogener Bildung im Lebenslauf eines Menschen und gilt als notwendige Voraussetzung für den Eintritt in das Erwerbsleben sowie dafür, sich später weiterbilden zu können. Es bestehen Unterschiede darin, welche Möglichkeiten bzw. Wünsche bei der Entscheidung zur Erstausbildung zur Auswahl standen, wer den Prozess unterstützt hat (Schlüsselpersonen) und welche Entscheidungs-

und Bewältigungsstrategien genutzt wurden. Die Erstausbildung ist jedoch keine hinreichende Bedingung, weil einige Personen auch ohne Abschluss den Einstieg in die Erwerbstätigkeit vollziehen (über Schlüsselpersonen) und sich trotzdem weiterbilden. Der Zugang zu Weiterbildung wird primär über die Erwerbstätigkeit geregelt, da ihre Finanzierung oftmals durch Arbeitgebende und die Teilnahme durch Vorgesetzte unterstützt wird und Berufserfahrung zugleich eine Zulassungsbedingung sein kann. Sekundär wird der Zugang über Abschlüsse der Erstausbildung als Zulassungsbedingung geregelt.

Menschen mit Beeinträchtigung gestalten ihre Teilnahme an erwerbsbezogener Bildung und Erwerbstätigkeit, indem sie Zugang hierzu erhalten, sich verschaffen und an Übergängen behalten. Zugang erhalten und verschaffen sie sich durch Schlüsselpersonen und Unterstützungsstrukturen. Da an den Übergängen das Risiko besteht, den Zugang wieder zu verlieren, sind diese besonders bedeutsam. Um Übergänge geschehen zu lassen und sie zu meistern, werden Entscheidungs- und Bewältigungsstrategien eingesetzt. Dafür ist eine bestimmte Form von Wissen notwendig: Wenn Menschen mit Beeinträchtigung die *Spielregeln* kennen, können sie Schlüsselpersonen, Unterstützungsstrukturen, Entscheidungs- und Bewältigungsstrategien gezielt aktivieren. Dabei besteht ein Paradox: Wer die Spielregeln kennt, kann sich besser Zugang verschaffen; aber um sie kennenlernen zu können, muss Zugang bestehen. Die Spielregeln können vermutlich ein Stück weit auch übernommen werden, wenn kein Zugang, jedoch mit anderen Menschen Kontakt besteht, die diesen Zugang haben und die Spielregeln kennen. Behinderung (Beeinträchtigung und Barrieren) wird an Übergängen – in die Erstausbildung, bei Stellenwechseln und/oder auch bei der Organisation der Weiterbildungsteilnahme – relevant gesetzt (s. Abschnitt 5.3.1). Diese Erkenntnisse lassen sich übersichtlich und modellhaft wie folgt darstellen:

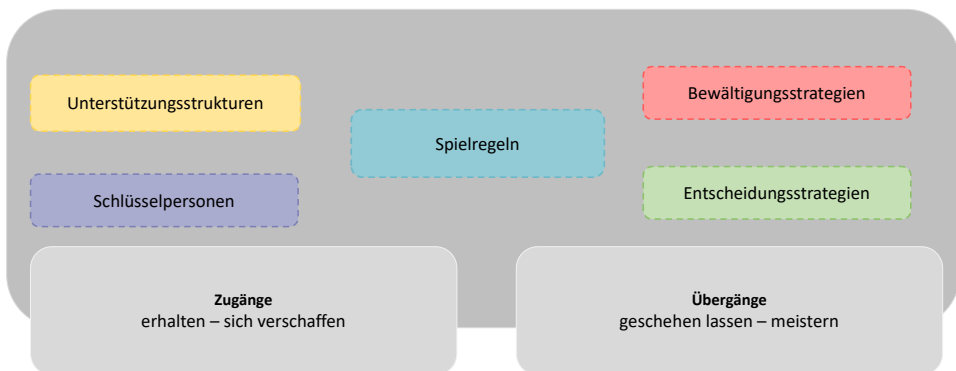


Abbildung 12: Gegenstandsverankertes Modell

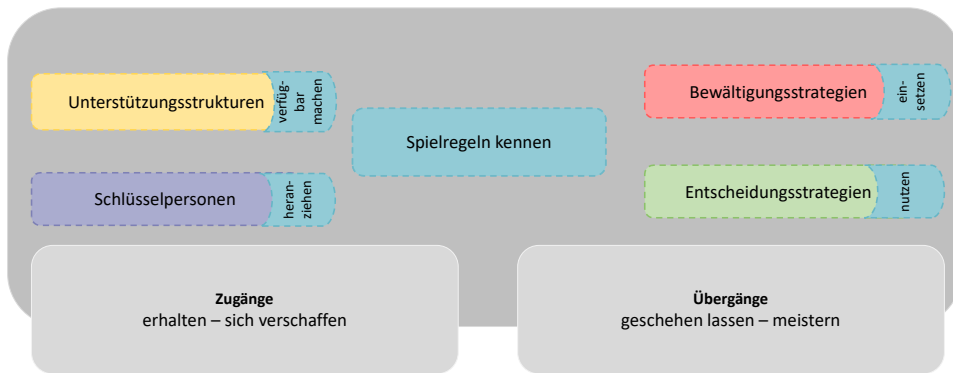


Abbildung 13: Gegenstandsverankertes Modell mit aktivierter Kernkategorie

Die folgenden Tabellen bieten einen abschließenden Überblick über die einzelnen Kategorien im Zusammenhang mit den Ausprägungen der Kernkategorie:

Tabelle 15: Übersicht Kategorien „Unterstützungsstrukturen“ und „Schlüsselpersonen“ im Zusammenhang mit Kernkategorie

Kategorie	Eigenschaften	Dimensionen			
Unterstützungsstrukturen	für Regelschulabschluss	keine Thematisierung; nicht genutzt oder keine vorhanden, aber auch nicht gewünscht; zu selbstverständlich	keine vorhanden bzw. nicht nutzbar, obwohl gewünscht	grundsätzlich vorhanden, nutzbar bzw. wird genutzt	grundsätzlich vorhanden, nutzbar; wird aktiv genutzt und verfügbar gemacht
	für Erstausbildung				
	für Übergang von Erstausbildung in Erwerbstätigkeit und für Erwerbstätigkeit				
Schlüsselpersonen	Vermittlung von Arbeitsstellen	keine Thematisierung; zu selbstverständlich; nicht vorhanden; ...	erhalten und umsetzen	erhalten und ablehnen	aktiv nutzen und heranziehen
	Unterstützung der Teilnahme an erwerbsbezogener Bildung				
Spielregeln	Ausprägungen Kernkategorie	Person und Umfeld kennen Spielregeln nicht; nur Umfeld kennt Spielregeln; oder unklar	Umfeld kennt Spielregeln oder Person kennt Spielregeln implizit	Person kennt Spielregeln explizit	

Tabelle 16: Übersicht Kategorie „Entscheidungsstrategien“ im Zusammenhang mit Kernkategorie

Kategorie	Eigenschaften	Dimensionen			
Entscheidungsstrategien	Informationsressourcen	Informationen einholen und recherchieren	sich mit anderen austauschen	Beratung und Auskunft einholen	Erfahrungen sammeln
	Intensität	spontan und intuitiv	in Absprache/ Austausch mit anderen	auf Grundlage von Informationen, nach Abwägen	analytisch, gezielt
	Dauer	„stressen“		sich Zeit lassen	sich Zeit nehmen
	Konsequenzen antizipieren	kaum		Hinweise dazu von anderen erhalten; abklären	Risiken antizipieren, Plan B erstellen
Spielregeln	Ausprägungen Kernkategorie	Person und Umfeld kennen Spielregeln nicht; nur Umfeld kennt Spielregeln; oder unklar	Umfeld kennt Spielregeln oder Person kennt Spielregeln implizit		Person kennt Spielregeln explizit

Tabelle 17: Übersicht Kategorie „Bewältigungsstrategien“ im Zusammenhang mit Kernkategorie

Kategorie	Eigenschaften	Dimensionen			
Bewältigungsstrategien	Umgang mit unkontrollierbaren Faktoren	anderen überlassen	innehalten und anvisieren	gezielt und konkret planen	
	Umgang mit getroffenen Entscheidungen	abbrechen; bereuen	durchziehen, kämpfen; nicht ideal, aber adäquat	abschließen; gute Grundlage schaffen	
	Bewältigung von Barrieren, die in Wechselwirkung mit Beeinträchtigung stehen	begrenzte (Kenntnis der) Optionen für die Erstausbildung haben	Fremdbestimmung und Diskriminierungsbefürchtungen ausgesetzt sein	Mehraufwand bzw. Anpassungsfähigkeit auf sich nehmen	Barrierefreiheit nicht selbstverständlich voraussetzen können
Spielregeln	Ausprägungen Kernkategorie	Person und Umfeld kennen Spielregeln nicht; nur Umfeld kennt Spielregeln; oder unklar	Umfeld kennt Spielregeln oder Person kennt Spielregeln implizit		Person kennt Spielregeln explizit

6 Diskussion

Dieses Schlusskapitel startet mit einer Synthese der zentralen Konzepte und Ergebnisse der vorliegenden Arbeit. Danach erfolgt die theoretische Einordnung der Ergebnisse in die im zweiten Kapitel vorgestellten Konzepte sowie ihre Einbettung in bestehende Forschungserkenntnisse. Außerdem werden Rückbezüge auf den eingangs dargestellten Forschungsstand und die Ausgangslage der Arbeit vollzogen. Daraufhin folgen reflexive, ausblickende sowie abschließende Überlegungen, beispielsweise zu möglichen theoretischen Anschlüssen oder Forschungsperspektiven.

6.1 Synthese

In der folgenden Synthese werden die theoretischen Konzepte, der Forschungsstand sowie die Methodik und Ergebnisse der vorliegenden Arbeit verdichtet zusammengefasst und zusammengeführt, um die darauffolgende theoretische Einordnung und Einbettung in bestehende Forschungserkenntnisse vorzubereiten.

6.1.1 Theoretische Konzepte

In dieser Arbeit wurde die subjektive Perspektive von Menschen mit Beeinträchtigungen ins Zentrum gestellt, was auf verschiedenen Ebenen begründet wurde: auf der individuellen Ebene anhand der Disability Studies (Abschnitt 2.2), der erwerbsbezogenen Bildung und der Inklusion (subjektive Zugehörigkeit), auf bildungstheoretischer Ebene mit dem Konzept der erwerbsbezogenen Bildung (Abschnitt 2.1.1) und auf gesellschaftlicher Ebene mit demjenigen der Inklusion und der Bezugnahme auf die Menschenrechte (Abschnitt 2.3.2).

Behinderung wurde als Differenz- und Analysekategorie eingeführt, die verschiedenen Behinderungsmodelle als heuristische Instrumente. Dabei wurde festgestellt, dass schweizerische Gesetze und statistische Erhebungsinstrumente zwar bio-psycho-soziale Aspekte betonen, jedoch auf einem individuellen, medizinischen Verständnis von Behinderung basieren. So werden Beeinträchtigungen vereinfacht und verkürzt als Gesundheitsprobleme erfasst, was bei der Bezugnahme auf die Daten des Bundesamtes für Statistik beachtet werden muss.

Behinderung wurde in der vorliegenden Arbeit als Differenz- und Analysekategorie definiert und es wurde ein mehrperspektivisches Behinderungsverständnis entwickelt. Dieses gründet auf dem sozialen Modell, welches die analytische Trennung der körperlichen und gesellschaftlichen bzw. sozialen Ebene ermöglicht. Es wurde die Frage untersucht, wie Menschen mit Beeinträchtigungen ihre Teilnahme an erwerbsbezogener Bildung und Erwerbstätigkeit gestalten. Mit der Auswahl der Interviewteilnehmenden aufgrund des Kriteriums einer Beeinträchtigung (Diagnose) wird dieses

wissentlich rekonstruiert, da Barrieren nicht gleichzeitig untersucht und dekonstruiert werden können. Mit dem Verfolgen dieses „strategischen Essentialismus“ (Boger, 2017) und der Positionierung auf der Linie *EN à non-D* (s. Abschnitt 2.3.2.5) wurde bewusst darauf verzichtet, die sozial konstruierten Aspekte von Beeinträchtigungen und diejenigen von Barrieren zu dekonstruieren. Das kulturelle Modell ist also nur als reflexive Hintergrundfolie für eine kritische Sichtweise auf die Konstruktion von Behinderung und gesellschaftlichen Normalitätsvorstellungen wirksam (s. Abschnitt 6.4).

Das Konzept der erwerbsbezogenen Bildung legitimiert den Fokus auf die Subjektperspektive unter anderem dadurch, dass es einer subjektiven Einschätzung unterliegt, ob ein Bildungsangebot aus erwerbsbezogenen Gründen bzw. für die aktuelle oder eine zukünftige Erwerbstätigkeit absolviert wird. Dem Konzept liegt ein subjektorientiertes Bildungsverständnis zugrunde, das sich nicht nur auf die Erwerbstätigkeit, sondern auch auf Subjektivierung und Handlungsfähigkeit ausrichtet. Erwerbsbezogene Bildung bringt die Bedeutung der Erwerbstätigkeit für den Menschen zum Ausdruck, die essenzielle Funktionen auf unterschiedlichen Ebenen erfüllt. In dieser Arbeit wurde insbesondere bei der Schilderung des Forschungsstandes der Schwerpunkt auf die beiden Formen erwerbsbezogener Bildung – *berufliche Grundbildung* und *Weiterbildung* – gelegt. Der Fokus auf die Weiterbildung ist durch deren steigende gesellschaftliche und subjektive Relevanz sowie durch die Randständigkeit des Themas in der Forschung – insbesondere in Verbindung mit *Behinderung* – begründet. Weiterbildung als Aspekt des lebenslangen Lernens wird nicht nur als Investition in auf dem Arbeitsmarkt verwertbares Kapital, sondern vor allem auch als Erweiterung der eigenen Gestaltungs- und Handlungsfähigkeit und sozialen Zugehörigkeit betrachtet. Der Fokus auf die berufliche Grundbildung beruht auf deren Beliebtheit in der Schweiz (auch die Mehrheit der interviewten Personen hat eine berufliche Grundbildung begonnen) und der Relevanz eines qualifizierenden Abschlusses für das weitere Erwerbsleben. Außerdem sind bereits die Forschungsergebnisse zur beruflichen Grundbildung und Weiterbildung mit Behinderung in der Schweiz dünn gesät; noch dünner ist es bei Studien zu Hochschulbildung und höherer Berufsbildung.

Die in dieser Arbeit verwendete Definition von Inklusion umfasst einen Aspekt, der in erster Linie subjektiver Beurteilung unterliegt (persönliche Zugehörigkeit). Die Umsetzung von Inklusion setzt außerdem einen subjektorientierten und auf lebenslanges Lernen ausgerichteten Bildungsbegriff voraus, was mit dem Konzept der erwerbsbezogenen Bildung eingelöst wird. Die Anerkennung der Funktionen von Bildung und Erwerbstätigkeit für den Menschen ist elementar, um den Ausschluss daraus aufgrund bestimmter Merkmale als Behinderung wahrzunehmen.

6.1.2 Forschungsstand

Jugendliche mit tiefem Bildungskapital (wie Sonderschulabschlüsse, Praktische Ausbildungen oder Berufsatteste) sind im Prozess der Berufsfindung benachteiligt, weil Ungleichheiten an Übergängen reproduziert werden. Junge Menschen mit tiefem Bildungskapital und Beeinträchtigungen haben weniger Auswahlmöglichkeiten und weniger Chancen auf dem Lehrstellenmarkt. Jugendliche mit Beeinträchtigungen kön-

nen aber auch über ein hohes Bildungskapital verfügen und beispielsweise einen Schulabschluss mit erweiterten Ansprüchen, die gymnasiale Maturität, eine EFZ-Ausbildung, ein Hochschulstudium oder einen Abschluss der höheren Berufsbildung absolvieren. Beispiele dafür sind unter den Interviewpartner*innen dieser Arbeit zu finden. Dennoch bleiben auch für Menschen mit Beeinträchtigungen und hohem Bildungskapital Hürden beim Einstieg oder Verbleib in der Erwerbstätigkeit oder bei der Nutzung weiterer erwerbsbezogener Bildung bestehen. Das Weiterbildungssystem in der Schweiz setzt nämlich die separative „institutionelle Logik“ (Mejeh & Powell, 2018) der obligatorischen Schule fort und es gibt nach wie vor viele Barrieren, auch im Verständnis von Inklusion. Weiterbildungsteilnahme steht u. a. mit soziodemografischen Merkmalen im Zusammenhang, insbesondere mit Merkmalen der Erwerbstätigkeit und der Höhe der Bildungsabschlüsse: Je höher die Erwerbstätigkeit und der Bildungsstand einzustufen sind, desto weiterbildungsaktiver sind die Personen. Menschen mit Beeinträchtigungen sind bei der Erwerbstätigkeit und bei höheren Bildungsabschlüssen weniger häufig vertreten und potenziell ausgeschlossen; daher ist eine niedrigere Beteiligung bzw. Teilnahmequote zumindest statistisch erwartungsgemäß. Diese soziodemografischen Merkmale können zusammen mit soziokulturellen Faktoren solche strukturellen Ungleichheiten aufzeigen, jedoch die (Nicht-)Teilnahme an Bildungsangeboten nicht erklären. Sie dienen damit als Indikatoren für Lebenslagen und Lebenssituationen. Menschen mit Beeinträchtigungen sind eine heterogene Gruppe, haben jedoch die „Lebenslage mit Exklusionsrisiko“ (Weisser, 2005) gemeinsam und sind in den verschiedenen strukturell benachteiligten Gruppen von Nichtteilnehmenden übervertreten. In dieser Arbeit wurden daher Menschen befragt, die trotz dieses Exklusionsrisikos und der möglichen Benachteiligung an erwerbsbezogener Bildung teilnehmen und erwerbstätig sind.

Kontextbedingungen wie das Weiterbildungssystem, die Bildungs- und Arbeitsmarktpolitik, Beratungs- und Unterstützungsdienstleistungen, Weiterbildungsangebote, der Arbeitsplatz, betriebliche bzw. berufliche Normen und Haltungen zu Weiterbildung sowie der soziale Kontext begünstigen oder behindern eine Weiterbildungsteilnahme. Subjektiv wird eine (Nicht-)Teilnahme vor allem mit erwerbsbezogener Notwendigkeit, Machbarkeit bzw. Gelegenheit oder Nützlichkeit zum Erreichen von individuellen Zielen und Bedürfnissen begründet (Wenger & Kraus, eingereicht).

6.1.3 Methode und Ergebnisse

In dieser Arbeit wurde die Fragestellung untersucht, wie Menschen mit Beeinträchtigungen ihre Teilnahme an erwerbsbezogener Bildung und Erwerbstätigkeit gestalten. Die Datenerhebung fand im Rahmen des GoCC-Projekts statt und es wurde eine Auswahl an dort erhobenen Interviewdaten analysiert. Um das Zusammenspiel von subjektiven Handlungen und Prozessen sowie gesellschaftlich-situativen Bedingungen und Barrieren untersuchen zu können, wurde für die Auswertung die Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1996) verwendet. Zur Beantwortung der Fragestellung wurde ein gegenstandsverankertes Modell entwickelt. Dieses zeigt auf, dass Menschen mit Beeinträchtigungen ihre Teilnahme an erwerbsbezogener Bildung und Erwerbstätigkeit ge-

stalten, indem sie Zugang *erhalten* oder sich diesen *verschaffen* und Übergänge *geschehen lassen* oder diese *meistern*. Sie erhalten oder verschaffen sich Zugang zu erwerbsbezogener Bildung und Erwerbstätigkeit mittels Unterstützungsstrukturen (Abschnitt 5.1.1) und Schlüsselpersonen (Abschnitt 5.1.2). Sie lassen Übergänge geschehen oder meistern sie durch den Einsatz von Entscheidungs- (Abschnitt 5.2.1) und Bewältigungsstrategien (Abschnitt 5.2.2). Menschen mit Beeinträchtigungen können sich Zugang verschaffen und Übergänge meistern, wenn sie die *Spielregeln* in Bezug auf die Teilnahme an erwerbsbezogener Bildung und Erwerbstätigkeit kennen. Sie erhalten Zugang oder lassen Übergänge geschehen, wenn die Personen in ihrem Umfeld diese *Spielregeln* kennen und sie unterstützen.

Unterstützungsstrukturen gleichen Nachteile im Alltag aus und ermöglichen damit die Teilnahme an erwerbsbezogener Bildung und Erwerbstätigkeit. Sie unterstützen damit auch den Erwerb von Abschlüssen. Diese sind bedeutsam, weil sie als Zugangsvoraussetzungen im Bildungs- und Arbeitsmarktsystem fungieren. Wenn Unterstützungsstrukturen vorhanden sind, wird Wissen bzw. die Kenntnis der *Spielregeln* benötigt, um diese nutzbar und verfügbar zu machen.

Schlüsselpersonen ermöglichen die Teilnahme an Erwerbstätigkeit, indem sie durch Vermittlung Zugänge zu Arbeitsstellen eröffnen. Außerdem schaffen sie Gelegenheiten für die Teilnahme an erwerbsbezogener Bildung durch finanzielle oder emotionale Unterstützung, Beratung und Hinweise. Wenn Personen die *Spielregeln* in Bezug auf die Teilnahme an erwerbsbezogener Bildung und Erwerbstätigkeit kennen, können sie ihr Netzwerk gezielt aufbauen und Schlüsselpersonen bewusst heranziehen. Meistens erhalten sie jedoch scheinbar zufällig ein Angebot aus ihrem Netzwerk, was auf eine implizite Kenntnis der Spielregeln hindeutet. Ein gutes Angebot zu erhalten, erfordert schließlich, zur richtigen Zeit am richtigen Ort zu sein (dort, wo sich ein Zugang eröffnet oder sich eine Lücke auftut) und mit den richtigen Personen über das Richtige zu sprechen (z. B. mit Personen mit Einfluss darüber sprechen, was gesucht wird oder was geboten werden kann). Hier zeigt sich ein Spannungsfeld zwischen selbstbestimmten Möglichkeiten (Schlüsselpersonen gezielt einbeziehen, einsetzen) und fremdbestimmter Abhängigkeit von der Bereitschaft anderer (z. B. eine Stelle anzubieten oder ein gutes Wort einzulegen), denn ob der Zugang dann wirklich gewährt wird, hängt von anderen ab.⁴⁵ Die Kenntnis der Spielregeln selbst erlaubt noch nicht zwingend das *Mitspielen*; es gibt auch immer wieder *Schiedsrichter*innen*, die bestimmen, wer mitspielen darf. Zugänge werden jedoch teilweise auch freiwillig wieder aufgegeben, wenn das Arbeitsumfeld nicht passend erscheint.

Entscheidungsstrategien kommen beim Vorbereiten der Übergänge zum Tragen. Um informierte Entscheidungen treffen zu können, werden primär Zeit und Informationsressourcen benötigt. Deren bewusster Einsatz erfordert wiederum Wissen über die diesbezüglichen *Spielregeln*. Bei der Erstausbildung werden oftmals vorwiegend niederschwellige Informationsressourcen (z. B. Besprechungen mit Eltern bzw. Emp-

⁴⁵ Das Spannungsfeld zwischen Selbst- und Fremdbestimmung, welches in den hier analysierten Daten sichtbar wurde, ist für die Erwachsenenbildungstheorie allgemein von Bedeutung (Wittpoth, 1994, S. VIII); dies scheint also nicht nur ein spezifisches Thema für Menschen mit Beeinträchtigungen zu sein.

fehlungen von Letzteren) und wenig differenzierte Entscheidungsprozesse eingesetzt; es wird meist kurz entschlossen entschieden. Außerdem sind es bei der Erstausbildung – wenn überhaupt – eher die Bezugspersonen, welche die Konsequenzen antizipieren (können). Mit steigendem Wissen und zunehmender Erfahrung bzw. Kenntnis der *Spielregeln* sowie mehr Selbstständigkeit und Handlungsfähigkeit werden Entscheidungsstrategien allgemein differenzierter. Das Wissen um Entscheidungsstrategien scheint sich im Laufe der Erwerbs- und Bildungsbiografie zu entwickeln und an den Umfang der Aus- oder Weiterbildung angepasst zu werden. Besonders bei größeren, mehrjährigen und teureren Aus- oder Weiterbildungen werden die Informationsressourcen vielfältiger und *höher*schwellig, der Zeitaufwand intensiver und es wird sorgfältiger abgewogen. Bei kleineren, kürzeren und weniger kostenintensiven Kursen hingegen werden weiterhin eher niederschwellige, kurzfristige Entscheidungsstrategien eingesetzt. Der Zeit- und Ressourcenaufwand für die Entscheidung entspricht verhältnismäßig demjenigen für die erwerbsbezogene Bildungsform. Bei größeren Aus- und Weiterbildungen sind allerdings nicht nur der Zeitaufwand und die Kosten höher, sondern auch die Veränderung, welche sie mit sich bringen (z. B. neuer Abschluss, neue Tätigkeit). Außerdem bedeuten sie meist einen höheren Lernaufwand bzw. höhere Anforderungen an das Lernen und sind mit höheren Zugangsvoraussetzungen verbunden.

Bewältigungsstrategien kommen an den Übergängen – direkt nach dem Treffen einer Entscheidung oder etwas später – zum Tragen. Sie sind wesentlich, wenn es darum geht, Übergänge zu meistern, Zugänge zum Bildungs- und Erwerbssystem zu behalten und mit getroffenen Entscheidungen und Barrieren umzugehen, sodass Handlungsfähigkeit bewahrt werden kann. Wenn bei der Bewältigung von Übergängen Wissen aus vorherigen Erfahrungen genutzt wird, ist das ein Hinweis darauf, dass die *Spielregeln* in Bezug auf die Teilnahme an erwerbsbezogener Bildung und Erwerbstätigkeit bekannt sind.

Der Umgang mit Barrieren ist eine für Menschen mit Beeinträchtigungen spezifische Bewältigungsstrategie. Vorsicht an den Übergängen ist ein Zeichen dafür, die *Spielregeln* zu kennen, denn dort gibt es besonders viele unkontrollierbare Faktoren und unsichtbare Barrieren. Die **erste** identifizierte Barriere sind *begrenzte (Kenntnis der) Optionen für die Erstausbildung*, die oftmals mit fehlender oder nicht passender Unterstützung im Prozess der Berufsfindung einhergehen. Die interviewten Personen müssen damit umgehen, dass nicht alle Möglichkeiten offenstehen oder bestimmte Optionen nicht infrage kommen. Sie bewältigen dies, indem sie eine Empfehlung annehmen oder eine Alternative suchen. Begrenzte Kenntnis der Optionen für die Erstausbildung kann auch in *falschen* oder unpassenden Abschlüssen resultieren, die für zukünftige Pläne nicht ideal sind. Das kann dazu führen, dass Ausbildungen abgebrochen werden und dann keine nachobligatorischen Abschlüsse vorhanden sind. Diese Barriere impliziert zudem Exklusion auf der Ebene *Person mit individuellen Wünschen* (Felder, 2022; s. Abschnitt 6.3.2). Die **zweite** identifizierte Barriere betrifft den Umgang mit Fremdbestimmung und Diskriminierungsbefürchtungen. Die interviewten Personen sind beim Erhalt von Zugängen oftmals auf die Bereitschaft der Arbeit-

gebenden oder eine Fähigkeitseinschätzung durch Dritte und damit auf deren Wohlwollen angewiesen. Bei Bewerbungsabsagen oder Kündigungen, die vordergründig nichts mit ihrer Beeinträchtigung zu tun haben, müssen sie befürchten, dass diese doch eine Rolle spielt. Auch in der Interaktion mit Vorgesetzten, Arbeitskolleg*innen oder anderen Kursteilnehmer*innen sind sie der ständigen Befürchtung ausgesetzt, dass sie sich zu ihrer Beeinträchtigung äußern müssen (Goffman, 1975; s. Abschnitt 6.3.3). Die **dritte** identifizierte Barriere liegt im Mehraufwand und der Anpassungsfähigkeit, welche die interviewten Menschen mit Beeinträchtigungen an den Tag legen müssen. Einige haben die Erfahrung gemacht, dass sie sich durch Bestleistungen hervorheben und ihre Beeinträchtigung kompensieren müssen, und haben verinnerlicht, dass sie in diesem meritokratischen System (Solga, 2004) für die eigene Inklusion selbst verantwortlich sind. Die **vierte** identifizierte Barriere ist die Tatsache, dass Barrierefreiheit nicht selbstverständlich ist, beispielsweise in Bezug auf Lernplattformen, Dokumente und Softwares oder die Kultur und Sensibilisierung am Arbeitsplatz oder im Weiterbildungskurs. Die ersten drei Barrieren sind möglicherweise eine Folge der vierten, weisen aber nochmals konkretere Spezifizierungen in bestimmten Situationen auf, weshalb sie separat dargestellt wurden. Die interviewten Personen verfügen über die erforderlichen Bewältigungsstrategien, um die identifizierten Barrieren zu überwinden; daher wurden diese meist nicht als solche expliziert. Diese Barrieren können jedoch möglicherweise andere Menschen von der Teilnahme an erwerbsbezogener Bildung und Erwerbstätigkeit abhalten und Ausschluss bedeuten.

Die **Spielregeln** in Bezug auf die Teilnahme an erwerbsbezogener Bildung und Erwerbstätigkeit zu kennen, bedeutet, mit gesellschaftlichen Erwartungen und Anforderungen im Bewerbungsprozess vertraut zu sein. Wer diese Spielregeln kennt, weiß beispielsweise, dass Weiterbildung in der heutigen Zeit elementar ist, Erwerbstätigkeit nebst dem Erwerb des Lebensunterhalts verschiedene Funktionen erfüllt, Leistung und Aktivität zentrale Indikatoren darstellen oder dass Lücken im Lebenslauf nicht vorteilhaft sind. Dies impliziert auch, ein Bewusstsein für gesellschaftliche Mechanismen zu haben, beispielsweise dafür, was die eigenen Rechte sind und wie diese eingefordert werden können, wo Informationen eingeholt werden können und wie Prozesse ablaufen oder wie (alternative) Zugänge, Übergänge und Barrieren funktionieren. Besonders dieser letzte Aspekt enthält behinderungsspezifisches Wissen. Die *Spielregeln* umfassen auch soziale Mechanismen (Netzwerke aufbauen; wissen, wer gefragt werden kann; Schlüsselpersonen heranziehen) und präzise Selbstkenntnis (eigene Interessen, Stärken, Vorlieben, Kompetenzen etc.). Spielregeln sind also verinnerlichte gesellschaftliche Erwartungen und ein Bewusstsein für gesellschaftliche Prozesse, soziale Mechanismen und individuelle Ausrichtungen in Bezug auf die Teilnahme an erwerbsbezogener Bildung und Erwerbstätigkeit. Wer die Spielregeln kennt, kann sich Zugang verschaffen oder diesen bei Übergängen behalten. Allerdings muss paradoxerweise bereits ein Zugang bestehen, damit die Spielregeln erlernt werden können, denn sie werden anscheinend im Laufe der Erwerbs- und Bildungsbiografie durch Erfahrung erworben. Teilweise kann jedoch das Umfeld, welches die Spielregeln kennt und die Person mit Beeinträchtigung unterstützt, die noch nicht ausreichende Kenntnis

der Spielregeln ersetzen. Das kann erklären, warum einige Personen bereits im Findungsprozess der Erstausbildung so handeln, als würden sie die Spielregeln kennen. Behinderung wird also als Schnittmenge zwischen Beeinträchtigung und Barrieren an den Übergängen in die Erstausbildung, bei Stellenwechseln oder der Organisation der Weiterbildungsteilnahme sowie bei der Bewältigung von Barrieren deutlich. Das gegenstandsverankerte Modell materialer Reichweite ist in erster Linie aussagekräftig für die interviewten Personen, die ein bestimmtes empirisches Feld repräsentieren, nämlich Menschen mit Beeinträchtigungen, die *Regelschulabschlüsse* haben, im allgemeinen Arbeitsmarkt tätig sind und erwerbsbezogene Bildung nutzen.

6.2 Theoretische Einordnung

Da erwerbsbezogene Bildung sowohl auf fachliche Anforderungen der Erwerbstätigkeit als auch auf individuelle Handlungs- und Gestaltungsfähigkeit ausgerichtete Lern- und Bildungsprozesse umfasst, unterstützt sie, wie im Theorieteil beschrieben, die Entwicklung von Erwerbsorientierung. Erwerbsorientierung ist laut Kraus (2022c) eine Form von Subjektivierung, also das subjektive Verhältnis zur eigenen Erwerbstätigkeit. Erwerbsbezogene Bildung zeichnet sich dadurch aus, dass ihre Lern- und Bildungsprozesse iterativ sind, wodurch sich Erwerbsorientierung stets aktualisieren, erhalten und entwickeln kann. Wie sich die Spielregeln in das Konzept der erwerbsbezogenen Bildung bzw. Erwerbsorientierung bzw. Subjektivierung einordnen lassen, soll im Folgenden geklärt werden.

6.2.1 Erwerbsorientierung

Kraus (2022c, S. 515–516) beschreibt Erwerbsorientierung als Art und Weise, wie die Erwerbstätigkeit eines handlungstheoretisch und relational verstandenen Subjekts mit der eigenen sinnstiftenden und sozial eingebundenen Lebensführung verbunden ist. Die Erwerbsorientierung ist eine Art „mentale Mitgliedschaft“ der Erwerbstätigkeit und beinhaltet nach Unger (2014, S. 8, in Anlehnung an Hartz, 2004, S. 68) „Rahmungen für subjektive Orientierungspotentiale bzw. Interpunktionsprinzipien, die biographisch dann entstehen, wenn das Subjekt sich über Aneignungsprozesse mit den Sozialwelten der Erwerbssphäre auseinandersetzt und sinnhaft darin orientiert“. Diese mentalen Mitgliedschaften sind gleichzeitig Rahmungen und Aufforderungen; sie sind „Spielräume der Sinnproduktion“ (Unger, 2014, S. 90). Erwerbsorientierung kann demnach als eine mentale Mitgliedschaft in der Erwerbssphäre betrachtet werden, die in der subjektiven Aneignung der Erwartungen entsteht bzw. sich laufend entwickelt (Unger, 2014, S. 114). Ein notwendiger Aspekt davon, irgendwo (mental) Mitglied zu sein, ist die Kenntnis der Regeln der *Gemeinschaft*, in der die Mitgliedschaft besteht. So wäre die Kenntnis der *Spielregeln* ein Aspekt dieser mentalen Mitgliedschaft, der Erwerbsorientierung.

Erwerbsorientierung leitet in den Ausführungen von Kraus erstens die Auseinandersetzung mit dem sozialen Kontext und den Rahmenbedingungen der eigenen Er-

werbstätigkeit, zweitens die Gestaltung des sozialen Lebenszusammenhangs sowie des Alltags und drittens die Gestaltung der eigenen Erwerbsbiografie (Kraus, 2022c). Bei Ersterem geht es auch um die erwerbsbezogene Sozialisation und Identitätsbildung im Zusammenhang mit der eigenen Tätigkeit, dem eigenen Beruf und/oder dem Betrieb (Kraus, 2022c, S. 517–519). Beim zweiten Aspekt wird die Erwerbstätigkeit mit anderen aktuellen Lebensbereichen abgestimmt und sinnstiftend, machbar und konkret im Alltag organisiert (Kraus, 2022c, S. 519–521). Bei Letzterem wird die Erwerbstätigkeit in die eigene Biografie eingebunden, reflektiert und für zukünftige Pläne und Zielsetzungen evaluiert (Kraus, 2022c, S. 521–523). Die hierfür erforderliche Fähigkeit wird auch erwerbsbiografische Gestaltungskompetenz genannt und dient zur Bewältigung von Übergängen und Veränderungen im Lebenszusammenhang (Hendrich, 2005, S. 25).

Obwohl sich in einigen Interviewstellen Hinweise auf den ersten und zweiten Punkt finden lassen – beispielsweise spricht Herr B. von seinem „Berufsstolz“ (Z. 95) oder Herr C. von der „Work-Life-Balance“ (Z. 391) –, sind diese im Datenmaterial nicht in systematischer Form erfasst (im Gegensatz dazu wurde mit dem Einstiegsimpuls systematisch erhoben, wie Erwerbstätigkeit in die eigene Biografie eingebunden, reflektiert und für die Entwicklung von zukünftigen Plänen genutzt wird). Und obgleich es möglicherweise auch in Bezug auf die Identitätsbildung oder die Alltagsorganisation Spielregeln gibt, beziehen sich die hier entwickelten Spielregeln daher nicht direkt darauf. Um zu erörtern, ob der dritte Punkt dasselbe bezeichnet wie das *Kennen der Spielregeln* in Bezug auf die Teilnahme an erwerbsbezogener Bildung und Erwerbstätigkeit, wird im folgenden Abschnitt die erwerbsbiografische Gestaltungskompetenz genauer elaboriert.

6.2.2 Erwerbsbiografische Gestaltungskompetenz

Laut Hendrich (2004, S. 266) bedeutet Gestaltungskompetenz „insbesondere die Fähigkeit, Zusammenhänge, in die man gestellt ist, zu erkennen und sich in ihnen orientieren zu können, um auf diese Weise Spielräume für eigenverantwortliches Handeln entdecken und nutzen zu können“. Dieses Konzept ist insofern anschlussfähig an die Kategorie *Spielregeln kennen*, als diese Spielregeln ein Bewusstsein für Zugänge und Übergänge, vorhandene Ressourcen (in Form von Unterstützungsstrukturen und Schlüsselpersonen) sowie eigene Vorlieben umfassen, um daraus Pläne abzuleiten und gezielt Entscheidungs- und Bewältigungsstrategien einzusetzen, also Spielräume für das eigene Handeln einzuschätzen und zu nutzen. Hendrich (2004, S. 266) fragt, ob so eine bewusste Planung überhaupt möglich ist, denn: „Gestalten zu können erfordert die Chance, Strukturen und Abläufe zu beeinflussen und alternative Optionen auszuloten. Gestaltungskompetenz wäre dann die Fähigkeit, diese Chancen zu sehen, Alternativen und mögliche Strategien ihrer Realisierung zu entwickeln und umzusetzen.“ Diese Chancen zu sehen sowie Alternativen und mögliche Strategien zu kennen und dann zu entwickeln, erfordert die Kenntnis der Spielregeln, die damit ein Aspekt der erwerbsbiografischen Gestaltungskompetenz sein könnten und diese bewusste Planung mitemöglichen würden. Ob die Strukturen beeinflusst und alternative Optionen ausgelotet

werden können, hängt dann wiederum von Zugängen und Einflussmöglichkeiten ab, deren Nutzung aber mehr als die Kenntnis der Spielregeln in Bezug auf die Teilnahme an erwerbsbezogener Bildung und Erwerbstätigkeit erfordert. Auch stellt sich die Frage, ob die Spielregeln selbst verändert und mitgestaltet werden können. Kaufhold sieht in der erwerbsbiografischen Gestaltungskompetenz jedoch nicht nur eine Handlungsfähigkeit, sondern auch ein Bewusstsein der eigenen Kompetenzen und Interessen sowie deren Abgleich mit den vorhandenen Rahmenbedingungen, um erwerbsbiografische Stationen zu bewältigen (Kaufhold, 2009, S. 226). Die Reflexion eigener oder vermittelter Erfahrung und des eigenen Handelns spielt dabei eine wesentliche Rolle (Kaufhold, 2009, S. 223–226). Dies ist ein Aspekt, den die Kategorie der Spielregeln ebenfalls beinhaltet. Auch Hendrich (2005, S. 31–32) betont die Bedeutung von implizitem Wissen über eigene Qualifikationen, Kompetenzen und Erfahrungen, das zur Einschätzung der eigenen Ansprüche und Arbeitsmarktchancen hilfreich ist, im Sinne von Erfahrungswissen als Handlungswissen zur Bewältigung erwerbsbiografischer Situationen. Aus der subjektorientierten Perspektive, die Hendrich (2009, S. 233) einnimmt, ist implizites Wissen eine individuelle Voraussetzung für die Bewältigung von Übergängen. Genau dies ist ein maßgeblicher Aspekt der Spielregeln; sie sind (meist implizites) Erfahrungswissen als Handlungswissen. Laut Kraus (2024, S. 5) setzt sich erwerbsbiografische Gestaltungskompetenz aus drei Elementen zusammen, nämlich aus Reflexion, dem Abgleich von Lebensbereichen sowie der Auseinandersetzung mit Möglichkeiten, Anforderungen, Wünschen, Zielen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und deren Mitgestaltung. So wird deutlich, dass sich die Kenntnis der Spielregeln auf dieses letzte der drei Elemente bezieht bzw. vor allem dort zum Ausdruck kommt. „Die für Gestaltungsprozesse notwendigen Kompetenzen, so unsere These, bedürfen allerdings eines Rückgriffs auf implizites Wissen oder Erfahrungswissen der Subjekte. Gleichzeitig erzeugen Partizipationsprozesse neue Lernerfahrungen und können in einem kumulativen Prozess zunehmende Gestaltungskompetenzen und dadurch neue Handlungsoptionen hervorbringen“ (Hendrich, 2005, S. 37). Das Ziel ist die Erweiterung der Handlungsfähigkeit der Individuen, um ihr eigenes Leben selbst und die Gesellschaft gemeinschaftlich zu gestalten (Kaufhold, 2009, S. 222). Die Voraussetzung dafür sind Partizipationsmöglichkeiten an erwerbsbezogener Bildung und Erwerbstätigkeit. Diese können bei Menschen, die systematisch in beiden Bereichen ausgeschlossen bzw. einem erhöhten Ausschlussrisiko ausgesetzt sind, also insbesondere bei Menschen mit Beeinträchtigungen, nicht vorausgesetzt werden.

Wenn also die Kenntnis der Spielregeln ein Aspekt der erwerbsbiografischen Gestaltungskompetenz und diese wiederum ein Element der Erwerbsorientierung ist, dann werden die Spielregeln über Subjektivierung entwickelt. Dies wirft die Frage auf, was genau unter Subjektivierung zu verstehen ist.

6.2.3 Subjektivierung

Kraus (2024, S. 3–4) versteht unter Subjektivierung den Prozess der ständigen Selbstvergewisserung und -positionierung⁴⁶ im Verhältnis von Individuum und Gesellschaft:

Es handelt sich also nicht um den (einmaligen) Akt einer Subjektwerdung oder einen transitorischen Akt der Erlangung eines (autonomen) Subjektstatus, sondern um einen beständigen Prozess der Selbstvergewisserung und Positionierung des Menschen im Verhältnis zur Welt und der Erfahrung, gegenüber dieser Welt sichtbar zu sein und sich dazu verhalten zu können.“ (Kraus, 2024, S. 4)

Bei Erwerbsorientierung als Subjektivierung geht es also um einen bestimmten Ausschnitt dieser Welt, nämlich Erwerbstätigkeit und Weiterbildung. Nach Kraus ist Subjektivierung außerdem mit der Aneignung⁴⁷ von Subjektpositionen⁴⁸ und der Erlangung von subjektiver Handlungsfähigkeit verbunden:

Die für die Einzelne/den Einzelnen zur Verfügung stehenden Subjektpositionen sind wiederum entlang von Kategorien sozialer Ungleichheit, wie Geschlecht, Behinderung oder Migrationshintergrund verteilt, also ihre Verfügbarkeit direkt eingebunden in gesellschaftliche Strukturen mit ihren Macht- und Ungleichheitsverhältnissen. Bestimmte Subjektpositionen scheinen damit für Individuen erreichbar respektive werden zugeschrieben, andere stehen nicht oder nicht ohne weiteres zur Verfügung. (Kraus, 2024, S. 6)

Menschen werden allerdings nicht bloß durch andere positioniert; sie können sich auch selbst positionieren und verfügbare Positionen übernehmen, ablehnen, ignorieren, akzeptieren oder aushandeln, durch andere anerkannt werden etc. (Pfahl, 2011). Die Verfügbarkeit von weniger Optionen (und damit auch weniger Subjektpositionen) für die Erstausbildung (erste Barriere, s. Abschnitt 5.3.2) wird beispielsweise so bewältigt, dass eine Empfehlung (und damit die verfügbare Subjektposition) angenommen (Herr L., Herr E., Herr C., Herr B.), vorübergehend angenommen (Frau L., Herr F., Frau A.), abgelehnt (Frau K., Herr J., Herr T., Herr M.) oder revidiert wird (Frau N., Frau S.), sodass die eigene Handlungsfähigkeit aufrechterhalten bleibt. Der Prozess zur Entwicklung von Erwerbsorientierung erfordert außerdem Ressourcen und ist herausfordernder, wenn Barrieren überwunden werden müssen; er wird auch von Faktoren gesellschaftlicher Ungleichheit und strukturellen Rahmenbedingungen beeinflusst (Kraus, 2022c, S. 523). Solche Barrieren sind beispielsweise die weiteren in

46 Im Unterschied zu Biesta (2020) handelt es sich hier um ein prozessorientiertes Subjektivierungsverständnis. Bildung als Subjektivierung denkt das Erwachsensein laut Biesta (2020, S. 97) nicht als Ergebnis eines Entwicklungs- oder Sozialisationsprozesses, sondern als eine nie gelöste existenzielle Herausforderung, das eigene Leben im Abgleich mit der realen Welt zu führen, ohne die Welt oder sich selbst zu zerstören. Subjektivierung wird daher von Biesta nicht als ein Prozess des Werdens, als eine Entwicklung zum Subjektsein verstanden, sondern als ein Ereignis, das im Hier und Jetzt stattfindet (Biesta, 2020, S. 100).

47 Aneignung: „Im Kontext der Sozialisations- und Identitätstheorie meint Aneignung die Übernahme von Orientierungen, Erwartungen oder Verhaltensweisen durch den Akteur, der einen Sozialisationsprozess durchlebt. Diese Übernahme ist keine bloß passiv erlebte Einprägung, sondern beruht auf dem aktiven (kognitiv wie praktischen) Mitvollzug des Akteurs“ (Corsten, 2020, S. 103).

48 Subjekt- oder soziale Position: „Eine bestimmte Stellung, die eine Person im sozialen Raum einnimmt. Positionen sind mit Handlungsbefugnissen und Rollenerwartungen ausgestattet“ (Corsten, 2020, S. 106).

dieser Arbeit entwickelten, die Menschen mit Beeinträchtigungen überwinden müssen und die sie zusätzliche Ressourcen kosten. Die ständigen Befürchtungen im Kontext von erwerbsbezogener Bildung und Erwerbstätigkeit, fremdbestimmt oder diskriminiert zu werden (zweite Barriere, s. Abschnitt 5.3.2) oder für die Teilnahme an diesen Bereichen einen Mehraufwand auf sich nehmen und sich anpassen zu müssen (dritte Barriere, s. Abschnitt 5.3.2), sind womöglich mit Anstrengungen verbunden, die damit zusammenhängen, dass Barrierefreiheit in Bezug auf Dokumente, Unterstützungsmöglichkeiten oder Sensibilisierung der Beteiligten noch nicht selbstverständlich ist (vierte Barriere, s. Abschnitt 5.3.2). Dies erfordert wiederum zusätzliche Ressourcen, beispielsweise mit Blick auf das Aushalten von Frust (Frau K.) oder das Aufwenden von Energie (Herr F.) und Kreativität (Frau A.).

6.3 Empirische Einbettung

In diesem Abschnitt werden die vorher verdichtet zusammengefassten Ergebnisse unter Bezug auf empirische Erkenntnisse aus der Übergangs-, Berufsbildungs-, Teilnahme- und Inklusionsforschung diskutiert und eingeordnet. Dabei werden einerseits Rückbezüge auf den bereits vorgestellten Forschungsstand wie auch Anschlüsse an dort noch nicht präsentierte Befunde hergestellt, und zwar erst im Hinblick auf die allgemeinen Ergebnisse, dann zu den analyseleitenden Unterfragen. So wird der bestehende Forschungsstand erweitert und anschließend werden neue Perspektiven für die Erforschung der Teilnahme an erwerbsbezogener Bildung und Erwerbstätigkeit von Menschen mit Behinderungen abgeleitet.

6.3.1 Allgemeine Ergebnisse

Als Antwort auf die Forschungsfrage, wie Menschen mit Beeinträchtigung ihre Teilnahme an erwerbsbezogener Bildung und Erwerbstätigkeit gestalten, zeigt sich, dass die interviewten Personen gezielte Strategien einsetzen, um sich Zugänge zu Erwerbstätigkeit und Weiterbildung zu verschaffen, oder sich diese scheinbar zufällig eröffnen, allerdings kaum selbstverständlich bestehen.

Übergänge sind risikoreich und Erfahrungen werden genutzt

Die Erkenntnis aus der Übergangsforschung, dass für Menschen mit Beeinträchtigungen bei Übergängen ein erhöhtes Risiko besteht, Zugänge nicht zu erhalten oder wieder zu verlieren (Fasching, 2023), kann anhand der Ergebnisse aus der vorliegenden Studie bestätigt werden. Zu ergänzen ist der Hinweis, dass sich nebst den normativen Übergängen (z. B. Eintritt in die Erstausbildung oder in die Erwerbstätigkeit) auch im Alltag krisenartige Übergänge zeigen, beispielsweise bei der Organisation der Teilnahme an einem Weiterbildungskurs. Diese nicht normativen Übergänge werden in der Übergangsforschung jedoch noch wenig berücksichtigt (Akkermans et al., 2024, S. 7). Insbesondere Fragen der Herstellung und Gestaltung von Übergängen in der Erwerbsphase wurden bisher nur vereinzelt untersucht (Schmidt-Hertha & Tippelt, 2022, S. 158);

meistens liegt der Fokus darauf, wie Menschen bildungsbezogene Übergänge gestalten (Hof, 2020; Hof & Bernhard, 2022; Wanka et al., 2020). In der Übergangsforschung wird außerdem vermutet, dass sich frühere bildungsbiografische Erfahrungen auf weitere Übergänge auswirken (beispielsweise Schmidt-Hertha & Tippelt, 2022, S. 149), und auch im hier untersuchten Datenmaterial zeigt sich, dass die befragten Personen aus früheren Erfahrungen gelernt und sich Spielregeln angeeignet haben, welche die Entscheidungsstrategien bei weiteren Übergängen beeinflussen.

Schlüsselpersonen als formale und informelle Gatekeeper

Die Kategorie *Schlüsselpersonen* umfasst zwei Ausprägungstypen, die in Anlehnung an Walther (2020) als *formale und informelle Gatekeeper bzw. Gate-Opener* bezeichnet werden könnten. *Formale* Gatekeeper werden beschrieben als Funktions- und Rollenträger*innen bei institutionellen Übergängen (beispielsweise Personalverantwortliche, die Personen für bestimmte Positionen auswählen, oder pädagogische Verantwortliche, die Individuen für bestimmte Positionen vorbereiten), die „Anspruchsberechtigungen überprüfen und vergeben“ (Walther, 2020, S. 71). *Informelle Gatekeeper* sind Personen außerhalb von Institutionen (beispielsweise Eltern oder Peers), die Anforderungen des Bildungssystems legitimieren und soziale Mobilität ermöglichen oder sanktionieren (Walther, 2020, S. 72). Eltern können soziale Mobilität beispielsweise dadurch ermöglichen, dass Abschlüsse mit höheren Anforderungen an Privatschulen absolviert werden (s. Frau O., Herr C. und Herr M.). Bei der Rekonstruktion von Übergängen aus der Perspektive der Eltern hat Felbermayr (2023) die Kategorie „wissend sein“ entwickelt: „Wissen ist eine wesentliche Voraussetzung für das Handeln der Eltern. Umgekehrt bedarf es gleichsam Aktivität, um sich Wissen anzueignen“ (S. 147). In ihrer Studie sind es also die Eltern, welche am Übergang von der Pflichtschulzeit in die Ausbildung die *Spielregeln kennen*. Die Jugendlichen bei Felbermayr (2023, S. 160) lernen mit der Zeit, wissend zu entscheiden, was sie als allmähliche Übernahme der Erwachsenen-Rolle interpretiert, und was hier analog als allmähliches Kennenlernen der Spielregeln beschrieben wird. Felbermayr (2023, S. 162–166) bezeichnet in ihrer Studie mit der Subkategorie „Hürden am Übergang meistern“ das Phänomen, dass Jugendliche Handlungsstrategien im Umgang mit Hürden entwickeln und diese Hürden als selbstverständlichen, festen Bestandteil ihres Lebens betrachten. Diese Kategorie ähnelt der Kategorie *Bewältigungsstrategien* der vorliegenden Arbeit; auch hier wird der Umgang mit Barrieren nicht explizit thematisiert, sondern scheint selbstverständlich zu sein.

Schlüsselpersonen heranziehen als „autochthones“ Kapital

Bei der Kategorie *Schlüsselpersonen* wurde in einigen Fällen (z. B. Herr J., Herr E., Frau N., Frau K.) deutlich, dass gerade beim Finden von Lehrstellen Personen aus dem sozialen Umfeld bzw. Bezugspersonen diese vermittelt haben. Dieser Befund ist anschlussfähig an die Erkenntnis von Lamamra und Duc (2021): Wenn Lernende von Betrieben aus dem familiären Umfeld, dem informellen Netzwerk oder aus der Nachbarschaft rekrutiert werden bzw. diese Jugendliche bevorzugen, die sie aus dem Netz-

werk kennen, ist von einer Art Kapital oder Ressource zu sprechen. Ähnlich wie das soziale, kulturelle, wirtschaftliche Kapital usw. kann dieses Kapital, welches „autochthon“ genannt wird (Lamamra & Duc, 2021), den Zugang zum Arbeits- oder Lehrstellenmarkt erleichtern und damit Jugendlichen eine Chance geben, die bei der Lehrstellensuche eher benachteiligt und einem erhöhten Ausschlussrisiko ausgesetzt sind, weil sie weniger über die anderen Kapitalsorten verfügen.

„First place, then train“ birgt weniger Risiken

Beim Zugang zu Arbeitsstellen bzw. Übergängen von der einen Stelle zur nächsten sind in der Regel eine bestimmte Ausbildung und/oder Erfahrung erforderlich, meistens beides. Für Menschen mit Beeinträchtigungen ist es jedoch unter Umständen ein zu großes Risiko, erst eine Ausbildung oder Weiterbildung zu machen und dann eine Stelle zu suchen. Einige präferieren es deshalb, zuerst eine Stelle zu finden und sich daraufhin weiterzubilden (z. B. Herr L., Frau N., Herr C.). Dieses Vorgehen ist vergleichbar mit der Devise des Supported Employment: „first place, then train“ (Pool Maag, 2016, S. 603; s. Abschnitt 3.3.1.1.1).

Eine Frage von „Glück“ und „Zufall“?

Interessanterweise taucht auch bei Felbermayr (2023, S. 150) der Ausdruck „Glück haben“ auf, nämlich wenn ein Elternteil oder eine Person aus dem sozialen Umfeld Erfahrungen mit Behinderung und behinderungsspezifisches Wissen für den Prozess der Ausbildungsfindung hat. Auch in den Interviews bei Buchner (2018) kommt die Formulierung „Glück haben“ vor; dort wird die Möglichkeit, eine Integrationsklasse zu besuchen, damit beschrieben. „Eine solche Rahmung könnte sich auf die geringe räumliche Distanz zu einem solchen pädagogischen Angebot, die generelle Möglichkeit zum Regelschulbesuch oder auf die spezifische Qualität der mit der Schule verbundenen Erfahrung beziehen“ (Buchner, 2018, S. 202). Es kann aber auch heißen, froh zu sein, dass es so gekommen ist, weil es auch anders hätte ablaufen können (Buchner, 2018, S. 261). „Die Redensart ‚Glück haben‘ verweist auf ein Wissen um die Kontingenz des Bildungswesens“ (Buchner, 2018, S. 246). Die Formulierung wurde also auch in anderen Untersuchungen als Hinweis dafür gewertet, dass ein implizites Wissen vorhanden ist, sei es behinderungsspezifisches Wissen wie bei Felbermayr (2023) oder über das tatsächliche „sich glücklich schätzen“ hinausgehende Wissen über Prozesse und Strukturen wie bei Buchner (2018). Vor allem Letzteres wurde auch in den hier verwendeten Interviews anhand der *Spielregeln* deutlich. In den Interviews der Studie von Bolder und Hendrich (2000) konnte ein Spannungsfeld „zwischen den die Biografie vorstrukturierenden objektiven Bedingungen“ (Fremdbestimmung) und „den eigenen, diese Bedingungen immer wieder an das eigene Leben angleichenden Strukturierungsbemühungen“ (Selbstbestimmung) rekonstruiert werden, was sich beispielsweise darin zeigte, dass Personen von selbst vorgenommenen oder rechtzeitig antizipierten Veränderungen erzählen und gleichzeitig oftmals von „Glück“ und „Zufall“ sprechen (S. 126), was Bolder und Hendrich als „Synonyme für erfolgreiches Handeln unter als Chancenrahmen vorgegebenen Systembedingungen“ betrachten (S. 127).

Weiterbildungssystem bevorzugt gewisse Gesellschaftsbilder bzw. Spielregelkenntnis

Die Kernkategorie der vorliegenden Arbeit, die *Spielregeln*, wurden als implizites oder explizites (Erfahrungs-)Wissen über gesellschaftliche Prozesse und Mechanismen, soziale Handlungsnormen sowie individuelle Präferenzen in Bezug auf erwerbsbezogene Bildung und Erwerbstätigkeit beschrieben. Besonders die erste Eigenschaft ist demnach vergleichbar mit den handlungsrelevanten „gesellschaftlich-politischen Ordnungsvorstellungen und Orientierungsmuster[n]“, die Bremer und Teiwes-Kügler (2018, S. 2) als „Gesellschaftsbilder“ bezeichnen und die Weiterbildungsentscheidungen zusätzlich zu individuellen Überlegungen beeinflussen. Empirisch wurden diese Gesellschaftsbilder als „Gerechtigkeits- und Solidaritätsvorstellungen, Wahrnehmungen zur gesellschaftlichen Struktur und Hierarchie und deren Zustandekommen, durch den gesellschaftlichen Stellenwert, der Bildung zugewiesen wurde, oder auch durch Haltungen zu gesellschaftlichen Wandlungsprozessen“ sichtbar (Bremer & Teiwes-Kügler, 2018, S. 3). Sie sind also wie die *Spielregeln* Prinzipien, welche durch die strukturellen Bedingungen hervorgebracht werden, diese aber gleichzeitig selbst wieder strukturieren oder hervorbringen, da sie handlungsleitend sind. Da ein Zusammenhang zwischen Gesellschaftsbildern und dem Habitus der befragten Personen festgestellt wurde, können sie als im Habitus verankerte Prinzipien verstanden werden (Bremer & Teiwes-Kügler, 2018, S. 3–4), wie auch die Spielregeln auf das Habitus-Konzept (Bourdieu, 1983a) bezogen werden können (s. Abschnitt 6.4.3). Bremer und Teiwes-Kügler (2018) stellten außerdem fest, dass Personen mit bestimmten Gesellschaftsbildern, beispielsweise mit dem Strukturierungsprinzip „Gesellschaftsbild als Meritokratie (individuelles Leistungsprinzip)“ (S. 4), das sich als Orientierung an Leistung, Eigenverantwortlichkeit und Unabhängigkeit kennzeichnet (S. 5), durch das Weiterbildungswesen privilegiert werden (S. 9). Übertragen auf die Spielregeln sind es also jene Personen, die die Spielregeln kennen, die sich auch dieses Gesellschaftsbildes bewusst sind. Im bildungspolitischen Diskurs werden Personen, die das meritokratische Prinzip und den Imperativ des lebenslangen Lernens verletzen, beispielsweise als *Bildungsferne* bezeichnet (Dobischat & Düsseldorf, 2018, S. 750). Es gibt zwar zahlreiche an diese *Zielgruppe* angepasste Lernkonzepte; allerdings gelingt es damit nicht, „die bekannten Sortiermechanismen in der Weiterbildungsbeteiligung“ zu durchbrechen (Dobischat & Düsseldorf, 2018, S. 750). Das Weiterbildungssystem ist nicht für alle Personen gleich gut zugänglich – insbesondere in der Schweiz nicht, in der Weiterbildung vor allem als Markt betrachtet wird, der sich der öffentlichen Verantwortung entzieht, und in erster Linie „als individuelle berufliche Investition oder persönliche Freizeitgestaltung“ in Eigenverantwortung gilt (Kraus, 2022e, S. 2). Wer diese Spielregel kennt, ist also in gewisser Weise bereits privilegiert.

6.3.2 Barrieren

Nebst der Forschungsfrage, wie Erwerbstätige mit Beeinträchtigungen ihre Teilnahme an erwerbsbezogener Bildung und Erwerbstätigkeit gestalten, wurde die Unterfrage untersucht, welche Barrieren sich im Wechselspiel mit der Beeinträchtigung aus subjektivi-

ver Perspektive rekonstruieren lassen. Damit wird eine Forschungslücke adressiert: Bei der spärlichen Erforschung von Inklusion in der Erwachsenen- und Weiterbildung steht vorwiegend im Zentrum, wie mit zielgruppenbezogenen Konzepten, Professionalisierung des Personals und räumlicher Ausstattung der Kursorte die Teilhabe und Teilnahme an Angeboten allgemeiner Erwachsenenbildung erhöht werden kann (Ackermann, 2019; Ditschek, 2011; Hirschberg & Lindmeier, 2013; Schreiber-Barsch, 2009, S. 64). Der Fokus liegt damit auf der Umsetzung von Inklusion im Sinne der Anpassung von Curricula, Einstellungen von Lehrpersonen sowie Didaktik und Methodik und bezieht sich damit auf das erste und zweite Element von Inklusion, die strukturelle Einbindung und die Teilhabe bzw. Partizipation; die anderen Elemente – soziale Integration und subjektive Eingebundenheit – werden nicht oder kaum berücksichtigt (Felder, 2022, S. 146).

Spannungsfeld Selbst- und Fremdbestimmung und Unterstützungsparadox

Das Element der Zugehörigkeit stärker berücksichtigt und die subjektive Perspektive erhoben haben auch Parpan-Blaser et al. (2014; mehr dazu auch in Kapitel 3, Forschungsstand). In ihrer Studie zu Arbeitsbiografien von Menschen mit einem Abschluss der Praktischen Ausbildung zeigte sich ebenfalls ein Spannungsfeld zwischen Selbst- und Fremdbestimmung, zwischen eigenständiger Gestaltung und professioneller Begleitung von Bildungs- und Erwerbstätigkeitsentscheidungen (Parpan-Blaser et al., 2014, S. 117), wie hier bei der zweiten herausgearbeiteten Barriere: *Fremdbestimmung und Diskriminierungsbefürchtungen* (s. Abschnitt 5.3.2). Auch in ihrem Sample fanden sich Personen, die teilweise nur durch Kontakte eine Ausbildungsstelle gefunden haben (Parpan-Blaser et al., 2014, S. 93). Insbesondere im Prozess der Berufsfindung stellten Parpan-Blaser et al. (2014, S. 92) ein Informationsdefizit fest, das sich darin zeigte, dass die interviewten Personen wenig über Berufe oder Ausbildungsmöglichkeiten wussten und ein geringes Verständnis für das Vorgehen im Prozess hatten. Die Personen, welche Parpan-Blaser et al. (2014) interviewten, kannten also die *Spielregeln* diesbezüglich nicht und hatten die erste Barriere nicht bewältigt (*begrenzte Kenntnis der Optionen*), um es mit den Kategorien der vorliegenden Arbeit zu vergleichen. Und auch bei ihrer Untersuchung zeigt sich eine Ambivalenz bzw. ein Paradox: nämlich, dass einige Personen Unterstützung benötigen, um selbstständige Entscheidungen treffen zu können, gleichzeitig jedoch keine Hilfestellung erhalten wollen oder sollen (Parpan-Blaser et al., 2014, S. 210), sodass mehr Selbstbestimmung zu weniger Unterstützung führt (S. 243). Daraus schließen Parpan-Blaser et al. (2014, S. 244), dass ein flexibles, situatives Unterstützungssystem, welches auf individuelle Bedürfnisse reagieren kann, wünschenswert wäre.

Umgang mit begrenzten Optionen als Form von Exklusion

Das Phänomen, dass Jugendliche im Prozess der Berufsfindung „die Option zweiter Wahl zu ihrer eigenen Entscheidung machen“ oder diese zurückweisen (Walther, 2020, S. 80; s. auch 3.1), war im hier untersuchten Datenmaterial ebenfalls beobachtbar und wurde bei den Bewältigungsstrategien als erste Barriere beschrieben. Auch bei Bolder

und Hendrich (2000, S. 133) wird das Phänomen, verbliebene Optionen als „immer schon gewollte zu konstruieren“, als typisches „Bewältigungsmuster“ bezeichnet. Unter Bewältigung kann also die Reduktion von persönlichen Präferenzen sowie eine Anpassung der Spielräume verstanden werden (Wittpoth, 1994, S. 12). Auch in der Studie von Felbermayr (2023) werden die inklusiven (Aus-)Bildungsmöglichkeiten nach der Pflichtschulzeit als begrenzt beschrieben (S. 248), was sie mit der Kategorie „begrenzte Optionen haben“ erfasste (S. 219) und in Zusammenhang mit den verschiedenen herausgearbeiteten Varianten des Entscheidens brachte (selbstständig entscheiden; mit Unterstützung entscheiden; innerhalb vorselektionierter Optionen entscheiden müssen). Dort zeigte sich ein Zusammenhang mit der Vielfalt der Möglichkeiten: Bei der größten Vielfalt wollen die Jugendlichen sich auch wirklich für ein Studium oder eine Lehre entscheiden und diese(s) absolvieren; der Entscheidungsspielraum nimmt dann von „es (nicht) wollen“ bis zu „es müssen“ weiter ab (Felbermayr, 2023, S. 248). Bei den begrenzten Optionen handelt es sich nicht nur um eine Barriere (s. Abschnitt 5.3.2), sondern gleichzeitig auch um eine Form von Exklusion, die ethisch als problematisch beschrieben wurde (s. Abschnitt 2.3.2.4): Exklusion aus dem Reich der Individuen mit Wünschen und Präferenzen (Felder, 2022, S. 192):

Diese Form der Exklusion hat ganz viele Facetten. Sie kann sich beispielsweise durch mangelnde soziale Wertschätzung ausdrücken, die sich zeigt, wenn Menschen nicht in einer Weise gefördert und gebildet werden, die es ihnen erlauben würde, ihre eigenen, persönlichen Lebenspläne und Vorstellungen vom Leben entwickeln und ausbilden zu können. Bei blinden Menschen war es beispielsweise zumindest in Europa sehr lange Zeit so, dass sie praktisch zwischen zwei Berufsmöglichkeiten zu entscheiden hatten: Entweder wurden sie Korbflechter*innen oder Bürstenmacher*innen. Statt also – wie bei anderen Menschen auch – die eigenen Berufswünsche zu berücksichtigen, blieb diesen Menschen eine kleine, bereits vorgegebene Wahl, die zudem die Annahme zum Ausdruck brachte, dass einen blinden Menschen außer der Tatsache seiner Blindheit nichts Spezifisches, Eigenes auszeichnete. (Felder, 2022, S. 191)

Die Optionen sind zwar heute deutlich gestiegen, allerdings sind die Grundzüge dieser Zuweisung immer noch zu erkennen, beispielsweise wenn ein Mensch mit Sehbeeinträchtigung nicht Lehrperson oder Chiropraktorin werden kann (Frau A.) oder einem Menschen mit Mobilitätseinschränkung geraten wird, einen Bürojob im Sitzen zu wählen (Herr L.).⁴⁹ Die Exklusion aus dem Reich der Individuen mit Wünschen und Präferenzen ist also bei der Barriere *begrenzte (Kenntnis der) Optionen für die Erstausbildung* bzw. bei Jugendlichen mit Beeinträchtigungen im Prozess der Berufsfindung feststellbar und deckt sich mit den Erkenntnissen aus dem Forschungsstand.

⁴⁹ Bei der Untersuchung von Zusammenhängen zwischen der Art der Beeinträchtigung und dem Tätigkeitsfeld in der Studie von Parpan-Blaser et al. (2014) wird deutlich, dass Personen mit Seheinschränkung nach wie vor häufig eine Sessel-, Stuhl- oder Korbflechtausbildung absolviert haben: eine traditionelle Tätigkeit für Menschen mit Seheinschränkung (S. 57), die aber auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt kaum noch nachgefragt wird (S. 131).

Diskriminierungsbefürchtung, Anpassung und Informationskontrolle

Eine Erstausbildung gilt als Voraussetzung für eine existenzsichernde, nachhaltige Beschäftigung (Pfahl & Powell, 2010, S. 33). Menschen, die in Sondereinrichtungen unterrichtet wurden, wird damit größtenteils der Zugang zum Ausbildungs-, Hochschul- und Arbeitsmarktsystem verwehrt; sie haben demzufolge kaum Chancen auf Qualifizierung (Pfahl & Powell, 2010, S. 34; Powell et al., 2008). Aber auch wenn Menschen mit Beeinträchtigung nicht in Sondereinrichtungen unterrichtet wurden und eine Ausbildung absolviert haben, wie es bei den meisten interviewten Personen in der vorliegenden Arbeit der Fall war, bleiben Barrieren beim Zugang zur Erwerbstätigkeit bestehen. Beispielsweise bleibt das Risiko, aufgrund der Beeinträchtigung diskriminiert zu werden (zweite Barriere, s. Abschnitt 5.3.2). In anderen Studien zeigt sich diese Barriere darin, dass, auch wenn Menschen mit Beeinträchtigungen eine Arbeitsstelle gefunden haben, dies noch nicht bedeutet, dass sie als Person *angenommen* werden (Pfahl, 2011, S. 179; Pfahl & Powell, 2010, S. 37). Dieser Umstand kann mit dem Stigma-Konzept von Goffman (1975) erklärt werden. Ein Stigma bedeutet eine offensichtliche und bekannte oder versteckte Abweichung von sozialen, normativen Erwartungen (hier: eine Beeinträchtigung als Abweichung von bestimmten Leistungs- und Funktionserwartungen) und damit verbundene negative Vorannahmen zu tatsächlichen Eigenschaften eines Individuums (beispielsweise in Bezug auf deren Lern- oder Arbeitsfähigkeit) mit diskriminierender Wirkung (Goffman, 1975, S. 9–12). Stigmata werden als soziale Identitätsmarker in Interaktionen relational, gegenseitig konstruiert (Goffman, 1975, S. 23–25). Goffman unterscheidet zwischen **Diskreditierung**, wenn das abweichende Merkmal oder das „Anderssein“ im direkten Kontakt evident, bekannt und wahrnehmbar ist, und **Diskreditierbarkeit**, wenn das „Anderssein“ nicht evident oder wahrnehmbar und unbekannt ist (Goffman, 1975, S. 12). Diskreditierte Personen müssen immer damit rechnen, dass Fremde sich ihnen willkürlich annähern und beispielsweise Unterhaltungen über ihren „Zustand“ beginnen oder ungefragt Hilfe anbieten (Goffman, 1975, S. 26–27), wie es auch Herr F. beschrieben hat (Fragen beantworten). Und auch wenn eine diskreditierte Person so behandelt wird, als ob ihre „Andersartigkeit“ irrelevant ist oder nicht beachtet wird, muss sie mit der Spannung umgehen, dass sich dies ändern kann (Goffman, 1975, S. 56). Bei diskreditierbaren Personen (jedenfalls solange ihre „Andersartigkeit“ unbekannt bleibt) ist „das entscheidende Problem [...] nicht, mit der Spannung, die während sozialer Kontakte erzeugt wird, fertig zu werden, sondern eher dies, die Information über ihren Fehler zu steuern. Eröffnen oder nicht eröffnen; sagen oder nicht sagen; rauslassen oder nicht rauslassen; lügen oder nicht lügen; und in jedem Fall, wem, wie, wann und wo“ (Goffman, 1975, S. 56). Wenn diskreditierbare Personen nichts sagen, handeln sie sich das Problem ein, dass sie von anderen akzeptiert werden, die sonst gegen Personen „ihrer Art“ voreingenommen wären (Goffman, 1975, S. 57). Das könnte auch erklären, warum einige interviewte Personen das Gefühl haben, sich „reinzumogeln“ oder sich „reinzuschleichen“, also sich als *Hochstapler*in* vorkommen oder Diskriminierung befürchten (z. B. durch den Lehrmeister). Jedenfalls müssen sie also Informationen über sich selbst managen, beispielsweise indem sie täuschen, also Fakten (z. B. bezüglich ihrer Beeinträchtigung) verheimlichen: „Wo eine Andersartig-

keit relativ unauffällig ist, muss das Individuum lernen, dass es sich in der Tat auf Geheimhaltung verlassen kann“ (Goffman, 1975, S. 103). Mit dem Täuschen gehen jedoch auch Probleme und Konsequenzen einher, z. B. dass es mit Anstrengung und Risiko verbunden ist sowie eine ständige Wachsamkeit voraussetzt; die betreffende Person wird nie wirklich „ganz dazugehören“ und weiß nicht, was andere wirklich von ihr halten (Goffman, 1975, S. 107–116). Das Täuschen ist ein Beispiel für die „Techniken der Informationskontrolle“, mit denen ein diskreditiertes oder diskreditierbares Individuum Informationen über sich selbst handhabt (Goffman, 1975, S. 116). Weitere Strategien sind, Stigma-Symbole zu verstecken oder zu ersetzen (auch Hilfsmittel oder Assistenz können zum Stigma-Symbol werden; z. B. SHP als „*Dorn im Auge*“ bei Frau K.), eine vertraute Minderheit einzuweihen oder sich freiwillig zu enthüllen (Goffman, 1975, S. 117–128). Diskreditierbare Personen müssen also Informationen managen, während diskreditierte Personen die angesprochene Spannung handhaben müssen; diese Spannung kann durch die Technik des „Kuvrierens“ – also durch die Reduktion der „Aufdringlichkeit“ des Stigmas – gemindert werden (Goffman, 1975, S. 128–131). Die „Andersartigkeit“ stigmatisierter Individuen „leitet sich natürlich von der Gesellschaft her, denn bevor eine Differenz viel ausmachen kann, muss sie für gewöhnlich durch die Gesellschaft als Ganze kollektiv auf einen Begriff gebracht sein“ (Goffman, 1975, S. 154). **Stigmatisierung** kann also als „die Zuweisung zu einer besonderen sozialen Kategorie [...] aus einer mehrheitsgestützten Machtposition“ (von Kardorff, 2022, S. 419) zusammengefasst werden. Durch die Nutzung der Techniken der Informationskontrolle sind Menschen mit Behinderungen jedoch nicht nur „Opfer“ dieser Zuweisung, sondern gestalten damit auch aktiv ihre Lebensgeschichte (von Kardorff, 2022, S. 420). Stigma-Management könnte also auch ein Aspekt davon sein, die Spielregeln in Bezug auf die Teilnahme an erwerbsbezogener Bildung und Erwerbstätigkeit zu kennen; die Personen betreiben Informationskontrolle, wenn sie mit den *Spielregeln* vertraut sind. Die Theorie von Goffman kann jedoch die historische Entwicklung und gesellschaftliche Aufrechterhaltung von Stigmata nicht erklären (Pfahl, 2011, S. 34). Das Konzept der Stigmatisierung kann zwar begreiflich machen, dass Menschen mit Beeinträchtigungen durch negative Vorannahmen und Diskreditierung behindert werden, tut dies aber losgelöst von ungleichen sozialen Strukturen und diskursiven Praktiken (Pfahl, 2011, S. 34–35). Zur Berücksichtigung dieser Faktoren wäre das bereits vorgestellte Konzept der Subjektivierung laut Pfahl (2011) geeigneter. Sie versteht unter Subjektivierung einen aktiven Prozess der Anpassung an symbolische, soziale Ordnungen und die Übernahme von Selbsttechniken: „Subjektivierung bedeutet, von sozialen Erwartungen geformt zu werden und diese Formung gleichzeitig als Gestaltungsaufgabe des Selbst zu begreifen und aktiv zu betreiben“ (Pfahl, 2011, S. 71). Auch mit Anpassungsstrategien kann eine (wenn auch begrenzte) Handlungsfähigkeit ausgeübt werden (Pfahl, 2011, S. 145), wie es auch bei Herrn L. und Frau K. zu beobachten war. Denn die sozialen Strukturen, diskursiven Praktiken, Institutionen und Kontexte regulieren bzw. initiieren zwar die Handlungen der Subjekte, determinieren diese aber nicht (Pfahl, 2011, S. 223). Die Anpassungsfähigkeit, die Diskriminierungsbefürchtungen und der Mehraufwand, den sie betreiben oder aushalten müssen, um weiterhin *dazuzugehören* – also

die zu bewältigenden Barrieren – sind als Barrieren nicht sichtbar. Dies gilt auch für die meisten hier vorhandenen Beeinträchtigungen. Von den Personen wird daher möglicherweise erwartet, dass sie den Normalitätserwartungen und Anforderungen entsprechen können und müssen, was möglicherweise zusätzlichen Druck auf die Individuen auslöst und das Spannungsfeld zwischen der Thematisierung und Nichtthematisierung allenfalls verstärkt. Wenn nämlich Menschen mit Beeinträchtigung ihr Recht auf Unterstützung einfordern, nehmen sie damit Stigmatisierung in Kauf, weil sie dadurch die Beeinträchtigung preisgeben und diese durch die Unterstützungsstrukturen für andere, auch nicht eingeweihte Personen sichtbar wird. Wenn sie es nicht machen, werden ihnen vielleicht bestimmte Zugänge verwehrt oder sind nicht erreichbar. Auch wenn im Interview die eigene Beeinträchtigung relevant gesetzt und/oder von Behinderungserfahrungen erzählt wird, muss in Kauf genommen werden, dass die Interviewerin diesbezüglich nachfragt oder andere Fragen stellt, als sie es sonst tun würde. Ein weiteres Spannungsfeld zeigt sich zwischen Unterstützung und Fremdbestimmung, denn Unterstützung kann Selbstbestimmung und Optionen einschränken, besonders wenn sie an Empfehlungen oder Angebote gekoppelt ist. Ohne Unterstützung wäre ein Zugang zu Ausbildungen und Arbeitsplätzen aber vielleicht nicht oder nur erschwert möglich (s. auch Parpan-Blaser et al., 2014). Diese Spannungsfelder lassen an das Trilemma der Inklusion denken (Boger, 2017; s. Abschnitt 2.3.2.5), bei welchem alle drei Seiten – Normalisierung, Emanzipation und Dekonstruktion – ihre Wichtigkeit haben, aber sich in einem unauflösbaren Spannungsverhältnis bewegen, das sich im ambivalenten Wunsch zeigen kann, „[...] als Andere_r* bei den Normalen* mitspielen zu dürfen (EN), [...] in seiner Individualität ohne Zuschreibung von Andersheit* gesehen zu werden (ND) und [...] sich nicht verstecken oder anpassen zu müssen (DE)“ (Boger, 2017, o. S.).

6.3.3 Relevanzsetzung der Beeinträchtigung

Die in der vorliegenden Arbeit interviewten Personen wussten prinzipiell aufgrund des telefonischen Vorgesprächs und der Fragen zu den Kriterien *Alter*, *Bildungsabschluss*, *Geschlecht*, *Beeinträchtigung* und *Nationalität*, dass den Durchführenden ihre Beeinträchtigung bekannt war. Allerdings vergingen zwischen dem Vorgespräch und dem Interviewtermin mehrere Wochen bis Monate, und erst nach dem Interview wurden die Kriterien beim Fragebogen wiederholt und die Teilnehmenden darauf hingewiesen, dass dieses oder ein weiteres Interview mit ihnen für die Qualifikationsarbeit von Interesse wäre. Sie wussten während des Erzählens nicht, dass Fragen zu Behinderung im Kontext von erwerbsbezogener Bildung und Erwerbstätigkeit untersucht werden sollten. Die zugrunde liegende Intention war u. a., bewusst Freiraum für die eigene Relevanzsetzung der Beeinträchtigung zu lassen. Mit der ersten analyseleitenden Unterfrage wurde dann untersucht, in welchem Zusammenhang die eigene Beeinträchtigung relevant gesetzt wurde. Die Frage kann damit beantwortet werden, dass die eigene Beeinträchtigung selten relevant gesetzt wurde; wenn dies der Fall war, dann beim Erzählen über den obligatorischen Schulbesuch, den Übergang von der obligatorischen Schule in die Erstausbildung oder die Nutzung von Unterstützungsstrukturen. Einige

thematisieren ihre Beeinträchtigung nie oder nur kurz nach dem Interview beim Fragebogen; andere weisen indirekt darauf hin oder rahmen sie als Ressource. Ob die Beeinträchtigung im Interview angesprochen wird, scheint abhängig von ihrer Relevanz für die Erwerbs- und Bildungsbiografie sowie im aktuellen Alltag oder von ihrer Sicht- und Wahrnehmbarkeit. Gleichzeitig macht dies das Wechselspiel mit den Barrieren deutlich (vgl. Abschnitt 2.2): Wenn keine Barrieren vorhanden sind, ist auch die Beeinträchtigung oftmals nicht relevant. Auch Parpan-Blaser et al. (2014, S. 173) konstatieren, dass die interviewten Personen Behinderung erstaunlich wenig thematisierten; die Selbstdeklarationen vom Fragebogen werden im dortigen Interview selbst nicht erwähnt, außer von Personen mit Sehbeeinträchtigung, was auch in dieser Arbeit häufig der Fall war. Parpan-Blaser et al. (2014, S. 189) erklären sich diese Beobachtung so, dass die Beeinträchtigung thematisiert wurde, wenn sie einen direkten kausalen Einfluss auf die Erwerbsbiografie hatte, beispielsweise im Hinblick auf die eingeschränkten Möglichkeiten bei der Berufsfindung. Zusätzlich ergänzen sie:

Mit der rechtlichen Zuschreibung von Behinderung ist denn auch zunächst einmal wenig darüber ausgesagt, wie [...] Personen sich selbst wahrnehmen und ob diese Zuschreibungen auch ihrem Selbstbild entsprechen. [...]. Eine Person wird sich also kaum als Ganzes als behindert wahrnehmen und beschreiben, sondern höchstens in Bezug auf einen ganz bestimmten Kontext, in dem sie sich beeinträchtigt fühlt. (Parpan-Blaser et al., 2014, S. 172)

Auch die Personen im vorliegenden Sample unterscheiden sich wahrscheinlich darin, wie sehr die Zuschreibung als *Mensch mit Behinderungen* ihrem Selbstbild entspricht. Einige würden sich wohl nicht mit der Gruppe *Menschen mit Behinderungen* identifizieren; also kann es auch sein, dass diese Personen aufgrund ihrer Identität nicht über Behinderungserfahrungen gesprochen haben. Eine weitere Möglichkeit ist das vorher vorgestellte Informationsmanagement (Goffman, 1975; s. 6.3.2): Die befragten Personen erwähnen die Beeinträchtigung nicht – insbesondere, wenn diese nicht direkt evident ist –, weil sie möglicherweise Diskriminierung vermeiden wollen.

6.4 Reflexion

In diesem Abschnitt werden die in dieser Arbeit vorausgesetzten Normalitätsvorstellungen reflektiert, bevor eine Selbstkritik formuliert und die Spielmetapher kontextualisiert wird.

Normalitätsvorstellungen

In dieser Arbeit wurden gesellschaftliche Normalitätsvorstellungen vorausgesetzt, beispielsweise das „Primat der Erwerbsarbeit“ (Wittpoth, 1994, S. 28) oder dass eine Teilnahme an erwerbsbezogener Bildung und Erwerbstätigkeit für Menschen wünschenswert ist und wesentliche Funktionen erfüllt, beispielsweise in Form von Subjektivierung. Es wurde also davon ausgegangen, dass erwerbsbezogene Bildung und Erwerbstätigkeit etwas ist, „woran man teilhaben will, und daher als solches Objekt der

Begierde nicht dekonstruierbar“ ist (Boger, 2017, o. S.). Bei der Forschung zur Bildungsbeteiligung gilt es kritisch zu reflektieren – besonders wenn sie aus einem pädagogischen Blickwinkel untersucht wird –, dass diese mit normativen Erwartungen verbunden ist, dass sie nämlich nebst dem eigenen Interesse (Persönlichkeitsentwicklung) auch dem Interesse der Gesellschaft dient (Wittpoth, 2018, S. 1165). Dabei wird in dieser Arbeit die Haltung vertreten, dass eine Nichtteilnahme subjektiv sinnvoll sein kann, solange diese von den Subjekten gewünscht und selbst gewählt ist. Allerdings wurde hier der Fakt fokussiert, dass Menschen mit Behinderungen in diesen Lebensbereichen systematisch benachteiligt sind und sich auch so fühlen (wie im Kapitel 3, Forschungsstand, aufgezeigt wurde). Das leitet zur nächsten Normalitätsvorstellung über: In dieser Studie wird die Differenzkategorie *Behinderung* reproduziert, und zwar anhand der Dichotomie *beeinträchtigt/nicht beeinträchtigt* bzw. *behindert/nicht behindert*. Es wurde davon ausgegangen, dass die Frage „Haben Sie eine Beeinträchtigung?“ mit Ja oder Nein beantwortet werden kann, was vorwiegend auf einer pragmatischen Begründung beruht. Die Idee von Behinderung als einer Grundbedingung menschlichen Lebens in Form von menschlicher Verletzlichkeit, und von Menschen als nur temporär nichtbehindert, fand daher keinen Eingang in die Arbeit (Hirschberg & Valentin, 2020, S. 91). Auch das kritisch-realistische Modell von Kastl (2017) wurde in dieser Arbeit nur peripher in Bezug auf seine kritischen Anmerkungen (s. Abschnitt 2.2) berücksichtigt. Dort wird auch die gesellschaftliche Praxis thematisiert, die sowohl durch ihre soziale Produktion als auch durch soziale Reaktionen und Konstruktionen die Konstitution von Behinderungsphänomenen beeinflusst (Kastl, 2017, S. 108). Mit *sozialer Produktion* sind gesellschaftliche Verhältnisse gemeint, welche körperliche Strukturen und Funktionen schädigen, beispielsweise durch Gewalt (z. B. Krieg oder Radioaktivität) oder Ungleichverteilung von Ressourcen wie Trinkwasser oder medizinischer Versorgung (Kastl, 2017, S. 108). *Soziale Reaktionen* bestimmen nach Kastl (2017, S. 173) den sozialen Status von Menschen mit Behinderungen und tragen – beispielsweise in Form von aversiven oder fürsorglichen Handlungen – dazu bei, Abweichungen zu stabilisieren und zu verfestigen (S. 184). *Soziale Konstruktionen* zeigen sich im wechselseitigen und komplexen Verhältnis von sozialer Praxis und dazugehörigen Deutungen, in dem bestehende Praxis sowohl nachträglich legitimiert als auch ein Ergebnis von Wissens- und Deutungsmustern sein kann (Kastl, 2017, S. 253–254). Beispielsweise kann eine negative gesellschaftliche Bewertung oder kulturelle Zuschreibung einer Beeinträchtigung diese zur Behinderung machen (Kastl, 2017, S. 260–265). „Eine Sache, die relational ist und/oder sozial konstruiert wird, hat alleine deshalb keinen herabgeminderten ontologischen oder epistemologischen Status“ (Kastl, 2017, S. 265). Behinderung kann deshalb gleichzeitig ein realer Sachverhalt sein und von Erwartungen, Anforderungen und Möglichkeiten abhängen; denn die Relationalität besteht ja gerade darin (Kastl, 2017, S. 270). Dies versucht Kastl mit einer Darstellung von „borromäischen Ringen“, die für *das Reale* (die Sache), *das Imaginäre* (Sinngestalt/Bilder) sowie *das Symbolische* (Sprachliche Bezeichnung/Diskurs) stehen, grafisch zu veranschaulichen: Wird einer der drei Ringe herausgelöst, sind auch die anderen frei; sie können also nicht allein stehen oder isoliert betrachtet werden und sind „unlösbar ineinander verschlungen“ (Kastl, 2017, S. 333).

Auch in dieser Arbeit wurde mit einem Venn-Diagramm (s. Abschnitt 2.2.3.6) versucht darzustellen, dass es beim Phänomen *Behinderung* um eine komplexe Überschneidung von verschiedenen Ebenen geht. Für die Analyseperspektive der vorliegenden Untersuchung hat sich jedoch eine Trennung der Ebenen und deren isolierte Betrachtung als erkenntnisreich gezeigt.

Aufgrund der unvermeidlichen Notwendigkeit der Festlegung, Eingrenzung und Benennung des Forschungsgegenstandes können gewisse Normalitätsvorstellungen nicht dekonstruiert werden: „Forschung – auch solche, die sich als rekonstruktiv versteht –, erzeugt ihre Gegenstände durch Setzung von Differenzen selbst (mit)“ (Flügel et al., 2021, S. 305). Insbesondere bei der Festschreibung von hegemonialen Differenzkategorien (wie *Behinderung*) zeigt sich diese Problematik als „Reifikation“ (Flügel et al., 2021, S. 304) und erfordert die Bewussthaltung und Offenlegung von Entscheidungen im Forschungsprozess, was in der vorliegenden Arbeit in verschiedenen Kapiteln angestrebt wurde (s. beispielsweise Abschnitt 2.3.2.5, Trilemma der Inklusion).

6.4.1 Selbstkritik

Den Worten Goffmans (1975, S. 32) zufolge würde ich mich selbst als „sympathisierende Andere“ bezeichnen, also als nicht diskreditierte oder diskreditierbare Person, aber „mit besonderer Situation, die sie intim vertraut und mitfühlend macht“ (Goffman, 1975, S. 40), da ich mit Menschen mit Behinderungen gearbeitet habe und in meinem sozialen Umfeld mit Menschen mit Beeinträchtigungen verbunden bin. Ich habe selbst keine Behinderungserfahrungen und bin als analysierende Forscherin mit bestimmten Perspektiven ausgestattet und geprägt. Ich besitze pädagogisches Wissen, welches machtförmig und normativ sein kann, sowie wissenschaftliches Wissen, welches Einzigartigkeit und Andersheit vereinfachen und abstrahieren kann (Dederich & Tervooren, 2024, S. 72). Beides hat sich trotz Reflexion im Forschungstagebuch und dem Versuch, die interviewten Personen möglichst für sich sprechen zu lassen, in den Ergebnissen niedergeschlagen. Auch wenn strukturelle und kontextuelle Bedingungen bei der Analyse berücksichtigt werden, lassen sich diese nie vollständig überblicken. Die Bezugnahme auf Selbstbestimmung könnte problematisch sein, da sie als ableistisch normiertes Konstrukt verstanden werden kann (Buchner, 2018, S. 55). Und auch die Kernkategorie *Spielregeln kennen* könnte dahingehend ausgelegt werden, dass es nur eine Frage der individuellen Leistung und Motivation sei, sich diese anzueignen und sie durchzusetzen.

6.4.2 Spielmetapher

Da die Kernkategorie *Spielregeln kennen* sich der Metapher des Spiels bedient, wird diese im Folgenden kurz erläutert. Der Begriff des Spiels ist so vielfältig wie dessen Formen und Möglichkeiten; es kann Rollenspiel, Schauspiel, Kartenspiel, Glücksspiel, Sportspiel, Spaß, Wettkampf, Musik, Tanz, Unterhaltung oder Lernen umfassen, hat aber die allgemeinen Merkmale, dass es auf Freiwilligkeit beruht, zeitlich, räumlich und meist durch Regeln begrenzt ist und dem Selbstzweck dient, in dem Sinne also unproduktiv ist und immer ein Überraschungsmoment beinhaltet, da nicht im Vor-

hinein klar ist, wie es ausgeht; manchmal ist nicht nur Können, sondern auch Glück nötig (Ahrens, 2019, S. 289–291). Diese Definition wirft die folgenden Fragen auf: Ist es legitim, in dieser Arbeit von Spielregeln zu sprechen, wenn es hier um eine ernste, produktive Angelegenheit geht, nämlich um die Teilnahme an erwerbsbezogener Bildung und Erwerbstätigkeit, was maßgeblich die Lebenschancen und -qualität beeinflusst und eben nicht dem Selbstzweck dient, sondern der Zugehörigkeit zu einer Gesellschaft? Mutet es nicht etwas ironisch an, dies als Spiel zu bezeichnen?

Die Spielmetapher wird in der Bildungstheorie auf verschiedenste Weise verwendet. Bourdieu beispielsweise sieht die Gesellschaft als eine Vielzahl von Spielräumen oder Spielfeldern, in denen die Spieler*innen unterschiedliche Ressourcen (Kapital) mitbringen und einige über „Trümpfe“ verfügen, die sich in bestimmten Spielen erfolgreich anwenden lassen (Bourdieu & Wacquant, 1992, S. 98). Formale Bildung entspricht in modernen Gesellschaften aufgrund ihrer zunehmenden Bedeutung einem solchen von Bourdieu als „Trumpf“ bezeichneten Kapital, was die Dringlichkeit inklusiver Bildung und die Problematik von Exklusion aus Bildungsangeboten unterstreicht (Felder, 2022, S. 98). Die höchsten Risiken tragen dabei jedoch nicht diejenigen mit den „schlechtesten Karten“, sondern jene, die gar nicht „mitspielen“ dürfen, beispielsweise Menschen mit mehrfachen oder kognitiven Beeinträchtigungen (Ditschek, 2011, S. 165). Inklusion könnte daher bedeuten, die Spielregeln so zu verändern, dass alle mitspielen dürfen bzw. können (Babilon, 2018, S. 121). Handlungsspielräume dafür, wie die eigenen Karten ausgespielt werden, werden gerade an institutionellen Übergängen eingeschränkt, da gesetzliche Rahmenbedingungen und Strukturen sowie institutionelle Vorgaben die „Spielregeln“ für die Zeitpunkte und Optionen der Entscheidungen vorgeben (Dausien, 2014, S. 43):

Hier werden primär bildungsbezogene Leistungskriterien definiert, aber durchaus auch andere ‚bildungsexterne‘ Eingangsvoraussetzungen wie Staatsangehörigkeit, Sprache, Religion, Alter, Geschlecht, körperliche, geistige und psychische Standards u. a. m. Zum anderen werden im Bildungssystem auch Modi der Entscheidungsfindung festgelegt, z. B. in Form von Diagnoseverfahren (Tests, schriftlichen Leistungsbeurteilungen) und mehr oder weniger definierten Verfahrensabläufen (zeitliche Reihenfolge, Anmeldetermine usw.), an denen ‚Gate-Keeper‘ unterschiedlicher Art beteiligt sind. (Dausien, 2014, S. 43)

Allerdings ist die Herausforderung dabei nicht nur struktureller Ausschluss, sondern auch Selbstexklusion:

Für den Bereich der Bildung kann das so übersetzt werden, dass, wenn Menschen an Weiterbildung teilnehmen oder nicht teilnehmen, sie zugleich etwas darüber sagen, ob sie sich selbst zutrauen und sich für befugt halten, an dem sozialen ‚Spiel‘ Bildung teilzunehmen, oder ob ihnen vermittelt wird, dass ihre Haltung dazu auf diesem ‚Spielfeld‘ nichts gilt und sie nicht die ‚richtigen‘ Voraussetzungen für die Spielteilnahme haben. Hieran wird deutlich, dass die selektive Teilnahme an Bildung und deren selektive Wirkung sehr vielschichtige Ursachen hat, bei denen objektive („du gehörst hier nicht her“) und subjektive („das ist nichts für mich“), „harte“ und „weiche“ Ausschließungen auf oft verborgene Weise zusammenwirken. (Bremer, 2007, S. 36)

Die unterschiedlichen „Spielräume für die Subjekte“ lagern sich im Lebenslauf ab (Wittpoth, 1994, S. 14–15), welchen die Subjekte durch die Individualisierung selbst „basteln“:

Relativ verschwommen bleibt dabei, wie (milieuspezifisch) standardisiert die Bausätze, wie präzise die Bauanleitungen sind, woher sie kommen und in welcher Weise sie wirksam werden, wieviel Raum also individueller Kreativität beim Zusammenfügen verschiedener Teile bleibt. Wird das Individuum tatsächlich zum bloßen ‚Spielball‘ oder hat dieses Spiel auch Regeln, die wahrscheinlich modifiziert, aber wohl kaum außer Kraft gesetzt sind? (Wittpoth, 1994, S. 23, Hervorhebung im Original).

Wenn die Bausätze, die Bauanleitungen und der Raum für Kreativität beim Zusammenfügen milieuspezifisch sind, dann gelten wohl auch nicht für alle die (gleichen) Regeln. So ist es vielleicht auch mit den Spielregeln in Bezug auf die Teilnahme an erwerbsbezogener Bildung und Erwerbstätigkeit in dieser Arbeit.

Die Spielregeln, die in der vorliegenden Arbeit herausgearbeitet wurden, zeigen sich in Form von handlungsleitendem Erfahrungswissen, welches zum Mitspielen in den Spielräumen der erwerbsbezogenen Bildung und Erwerbstätigkeit – d. h. für die Teilnahme daran – notwendig (aber nicht hinreichend) ist. Sie sind keine neoliberale, meritokratische Legitimation dafür, dass nicht alle mitspielen können. Sie sollen nicht suggerieren, dass die Verantwortung für die Teilnahme allein beim Individuum liegt, sondern die Wichtigkeit von Inklusion verdeutlichen: *Spielregeln* sind selbstermächtigende Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeiten, die durch Partizipation erlernbar oder entwickelbar sein müssen. Die Spielregeln dienen als eine Form von spezifischem, erfahrungsbasiertem Wissen zugleich als Beispiel für epistemologische Exklusion (Felder, 2022, S. 228): Da *Spielregeln* bei Exklusion aus gesellschaftlichen Strukturen, Ressourcen sowie sozialen Beziehungen nicht angeeignet werden können, geht damit auch ein epistemischer Ausschluss einher.

Die Verwendung der Spielmetapher ist also nicht ironisch zu deuten, sondern humorvoll gesellschaftskritisch, denn sie gibt Hinweise darauf, welche Vorteile Privilegien mit sich bringen können.⁵⁰ Wie Kenntnisse über Spielregeln erworben werden, inwiefern diese auch mitgestaltet werden können und ob für alle die gleichen gelten, sind interessante Anschlussfragen.⁵¹

6.4.3 Forschungsperspektiven und Ausblick

Ein für die weitere Diskussion der Ergebnisse anschlussfähiger Theorieansatz, der auch in den Disability Studies genutzt wird, ist neben Goffmans Stigma-Konzept auch Bourdieus soziologische Kapital- und Habitus-theorie (Waldschmidt & Schillmeier, 2022, S. 80). Diese wird nun, nachdem sie bereits bei der Auseinandersetzung mit der Spiel-

50 Wie Privilegien „performativ produziert“ (Grummt, 2024, S. 14) werden, wäre ebenfalls eine aufschlussreiche Forschungsfrage.

51 In der Metapher verweilend lassen sich noch viele weitere Fragen finden, die weiterführende Überlegungen anregen könnten: Gelten für alle die gleichen Regeln? Haben manche Spieler*innen mehr Raum für Kreativität? Mehr Spielräume? Mehr Spielzeit? Mehr Spielzüge zur Verfügung? Die einen haben laut Bourdieu mehr Trümpfe als andere, aber haben sonst alle gleich viele Karten? Dürfen die einen mitspielen, die anderen nicht, obwohl beide die Regeln kennen? Dürfen einige auch mitspielen, obwohl sie die Regeln nicht kennen? Wer bestimmt, wer mitspielen darf? Wer mischt und verteilt die Karten?

metapher kurz angesprochen wurde, näher vorgestellt; damit wird eine zusätzliche Möglichkeit aufgezeigt, die Kategorie der Spielregeln weiterführend zu diskutieren.

Spielregeln als Kapital

Wer die Spielregeln kennt, hat eine wesentliche Voraussetzung und nötige Ressourcen dafür erworben, in den Spielräumen von erwerbsbezogener Bildung und Erwerbstätigkeit *mitspielen* zu können. Diese Spielräume sind – wie bereits bei der Erörterung der Spielmetapher erwähnt – soziale Räume, in denen Menschen eine Subjektposition einnehmen (Bourdieu, 1985; Bourdieu & Wacquant, 1992). Sie sind aufgebaut durch die verfügbaren sozialen Positionen und die Kapitalsorten, über welche die Subjekte verfügen (Bourdieu, 1983b, 1985). Die wichtigsten Kapitalsorten sind das ökonomische Kapital, das alles umfasst, was direkt in Geld umwandelbar ist (z. B. Einkommen, Vermögen oder Haus- und Bodeneigentum), das kulturelle Kapital, welches als inkorporiertes (z. B. in Form von Bildung), objektiviertes (z. B. in Form von Gemälden) oder institutionalisiertes (z. B. in Form von Abschlüssen) vorliegen kann, sowie das soziale Kapital, das beispielsweise in Form von Netzwerken vorhanden ist (Bourdieu, 1983b, S. 185–195). Individuelle Entwicklung wird dabei als Weg durch diesen sozialen Raum verstanden, der die Möglichkeiten strukturiert: „Das Verhältnis zu Möglichkeiten ist ein Verhältnis zu Machtbefugnissen, und der Sinn der wahrscheinlichen Zukunft entsteht in dem verlängerten Verhältnis zu einer nach den Kategorien des (für uns) Möglichen und des (für uns) Unmöglichen strukturierten Welt“ (Bourdieu, 1993, S. 120). Individuelle Entwicklung hängt also mit den verfügbaren Positionen und Bewegungsmöglichkeiten im sozialen Raum zusammen und ist damit von Teilhabe abhängig (Wittpoth, 1994, S. 112). Eng verbunden mit dem verfügbaren Kapital eines Individuums ist der Habitus, ein Schema bestimmter Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsweisen, die unbewusst durch Sozialisation erlernt wurden bzw. reproduziert werden. Mit Habitus ist ein System „von dauerhaften und erzeugenden erworbenen Dispositionen“ (Bourdieu, 1993, S. 99) gemeint; Dispositionen bezeichnen „strukturierte Strukturen, die wie geschaffen sind, als strukturierende Strukturen zu fungieren“, und zugleich Erzeugungs- und Ordnungsgrundlagen für Praktiken und Vorstellungen darstellen (Bourdieu, 1993, S. 98). Außerdem beschreibt Bourdieu (1993, S. 101) den Habitus als „eine Art praktischer Hypothesen, die auf früheren Erfahrungen fußen“; er sei als „praktischer Sinn“ der „Übereinstimmung und Konstanz der Praktiken im Zeitverlauf viel sicherer als alle formalen Regeln und expliziten Normen“ gewährleistet. Bourdieu verwendet also ebenfalls den Begriff der Regeln, aber eher, um den Habitus davon abzugrenzen, denn er versteht Regeln meistens „im Sinne ausdrücklich festgelegter und explizit anerkannter sozialer Normen“ (Wittpoth, 1994, S. 94). Der Habitus wird unbewusst und die Übernahme von Handlungsprinzipien – durch das Mithandeln in sozialen Praktiken – vorwiegend in der Herkunftsfamilie erworben (Bourdieu, 1993, S. 101; Wittpoth, 1994, S. 98). Der Habitus wirkt als handlungsleitende Struktur in bestimmten Kontexten und ändert sich nie grundsätzlich, weil sich Veränderungen immer nur auf die bereits vorhandenen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster beziehen können (Ricken & Wittpoth, 2017, S. 236). Dementsprechend werden auch die sozialen Räume – die Spielräume – durch

den spezifischen Habitus begrenzt, „der uns nicht auf jedem Parkett gleichermaßen gut spielen lässt“ (Wittpoth, 1994, S. 97). Der in der vorliegenden Arbeit verwendete Begriff der *Spielregeln* ist nicht mit jenem des Habitus gleichsetzbar, da sich Erstere sowohl auf explizite Normen beziehen als auch implizite Vorstellungen umfassen können. Sie könnten allerdings auf dem Habitus aufbauen, da auch sie mit früheren Erfahrungen verbunden sind und wahrscheinlich ähnlich erworben werden. So sind vielleicht auch die geltenden Spielregeln, die nicht für alle gleich gelten oder gleich strikt sind, durch den Habitus geprägt. Der Habitus würde die Basis bilden, auf welcher der Erwerb der Spielregeln stattfindet. Auch wenn dieser Zusammenhang hier nur angedeutet werden kann, bietet das Kapital- und Habituskonzept spannende Anknüpfungspunkte für weiterführende Überlegungen.

Handlung und Struktur sind durch den Habitusbegriff eng ineinander verwoben, sodass „gesellschaftlich Gesolltes und individuell Gewolltes sukzessive miteinander verstrickt sind bzw. werden“, und „die Etablierung einer noch so strengen normativen Ordnung ist in ihrer (generationalen) Reproduktion darauf ver- und angewiesen [ist], dass das Gesollte wenigstens rudimentär auch selbsttätig praktiziert wird“ (Ricken & Wittpoth, 2017, S. 246). Insbesondere bei Bildungsentscheidungen wird dies deutlich, die „gerade *nicht* das Resultat individueller Wahl sind, sondern Effekte der Positionierung im sozialen Raum, die – vermittelt über Habitus und die Zusammensetzung des verfügbaren (kulturellen) Kapitals – objektive Möglichkeitsräume abstecken und ‚Laufbahnen‘ vorstrukturieren“ (Dausien, 2014, S. 44, Hervorhebung im Original). Dadurch kommen aus subjekttheoretischer Sicht Fragen nach Handlungs- und Deutungsspielräumen auf, aus machttheoretischer Sicht die Frage, wie durch die *eigene Entscheidung* Ungleichheiten und Hierarchien reproduziert sowie legitimiert werden, aus wissenschaftskritischer Sicht die Frage, ob Bildungsentscheidungen Ausdruck einer bestimmten Klassenzugehörigkeit sind, und aus methodologischer Sicht die Frage, was Individuen über Entscheidungsprozesse tatsächlich aussagen können (Dausien, 2014, S. 45). Statt in die Determinismus-Falle zu tappen, geht es darum,

den Eigensinn und die Widerständigkeit, auch die Widersprüchlichkeit von Bildungsprozessen zu begreifen, die sich in der Relation zwischen gesellschaftlichen (Ungleichheits-)Strukturen und individuellen Erfahrungs- und Deutungsstrukturen herstellen [...]. Aus zahlreichen Studien zu Bildungsbiographien wissen wir, dass Bildungswege in den seltensten Fällen das Produkt kognitiver Entscheidungen zwischen klar trennbaren Alternativen sind. Oft erscheinen sie als zufällige Ereignisse, die ‚passieren‘, deren Tragweite erst nachträglich erkennbar wird, oder als ‚Fügungen‘ in heteronomen Geschehensabläufen, die sich für die involvierten Subjekte als mehr oder weniger ‚glücklich‘ erweisen können. (Dausien, 2014, S. 46–47)

Entscheidungsprozesse lassen sich so als Wechselspiel zwischen diskursiven Ordnungen, institutionellen Regulierungen sowie subjektiv-biografischen Bewältigungsstrategien rekonstruieren (Walther, 2015, S. 50). Am Beispiel von Bildungsentscheidungen an Übergängen im Lebenslauf lässt sich zeigen, dass gesellschaftliche Praktiken, welche im Wechselverhältnis gedacht werden müssten, oft der individuellen Ebene zugeschrieben werden (Walther, 2015, S. 49). So besteht das Risiko, sich dort manifestierende Be-

nachteiligungen auf „abweichendes“ Verhalten zurückzuführen und soziale Ungleichheiten meritokratisch zu legitimieren (Solga, 2004, S. 120). Die verkürzte Zuschreibung auf die rein individuelle Ebene geschieht auch leicht beim Phänomen *Behinderung* (s. Abschnitt 2.2.3.1, medizinisches Modell). Wie bereits erwähnt, wäre es als mögliche Forschungsperspektive daher interessant, die Konstruktion von *Behinderung* zu untersuchen. Die Ergebnisse ließen sich in weiterführenden Auseinandersetzungen mit dem Konzept der Intersektionalität oder dem praxistheoretischen Konzept des „doing dis/ability“ (Waldschmidt & Schillmeier, 2022, S. 80) diskutieren. So könnte zukünftig bei solchen Untersuchungen analysiert werden, welche Rolle andere Differenzkategorien wie Gender spielen oder wie Behinderung sozial-relational konstruiert wird. Auch die Konstruktion von Übergängen („doing transitions“; Wanka et al., 2020) wäre ein interessanter Gegenstand für künftige Forschungsprojekte. Es könnte sich zudem lohnen, *Spielregeln* in Bezug auf die weiteren Elemente der Erwerbsorientierung zu untersuchen, beispielsweise indem die konkrete Weiterbildungsteilnahme beobachtet oder gezielt Fragen zur Alltagsorganisation gestellt würden. Des Weiteren wäre eine Studie unter Verwendung von partizipativen Forschungsansätzen erwägenswert. Überdies könnte in weiteren Arbeiten eine systematische Berücksichtigung von internationalen Studien zum Thema *erwerbsbezogene Bildung und Behinderung* umgesetzt werden.

6.5 Abschließende Überlegungen

Laut Kraus setzt sich erwerbsbiografische Gestaltungskompetenz aus drei Elementen zusammen, nämlich aus Reflexion, dem Abgleich von Lebensbereichen sowie der Auseinandersetzung mit Möglichkeiten, Anforderungen, Wünschen, Zielen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und deren Mitgestaltung (Kraus, 2024, S. 5). So wird deutlich, dass sich die Kenntnis der Spielregeln auf das letzte dieser drei Elemente bezieht bzw. vor allem dort zum Ausdruck kommt. „Die für Gestaltungsprozesse notwendigen Kompetenzen, so unsere These, bedürfen allerdings eines Rückgriffs auf implizites Wissen oder Erfahrungswissen der Subjekte. Gleichzeitig erzeugen Partizipationsprozesse neue Lernerfahrungen und können in einem kumulativen Prozess zunehmende Gestaltungskompetenzen und dadurch neue Handlungsoptionen hervorbringen“ (Hendrich, 2005, S. 37).

In der vorliegenden Arbeit wurde ein gegenstandsverankertes Modell mit der Kernkategorie *Spielregeln kennen* entwickelt, welche in der Diskussion als Aspekt der erwerbsbiografischen Gestaltungskompetenz, nämlich als Auseinandersetzung mit Möglichkeiten, Anforderungen, Wünschen, Zielen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen (Kraus, 2024, S. 5) eingeordnet wurde. Somit ist die Kenntnis der Spielregeln aus subjektorientierter Perspektive ein Element von Erwerbsorientierung, eine Form von Subjektivierung und zeigt sich in der Anwendung von Erfahrungswissen.

Wie bereits beim Vergleich mit den „Gesellschaftsbildern“ von Bremer und Teiwes-Kügler (2018) angedeutet und später im Ausblick etwas weitergedacht wurde, lässt sich die Kategorie der Spielregeln auch mit dem Kapital- und Habitus-Konzept verbin-

den. Aus gesellschaftlicher Perspektive stellen Kenntnisse über die Spielregeln eine Art Ressource bzw. persönliches Kapital dar und können ein Privileg, einen „Trumpf“ (Bourdieu & Wacquant, 1992, S. 98) bedeuten. Die Entwicklung der Spielregelkenntnisse würde dann von den Ressourcen bzw. dem Kapital des Umfeldes oder der Herkunftsfamilie und damit vom Habitus abhängen bzw. auf dessen Grundlage erfolgen, aus dieser Perspektive wären die Spielregeln ein Produkt von Sozialisation. Mit der Kapital- und Habitustheorie kann auch die Verbindung zum Spielraum oder Spielfeld hergestellt werden, denn es gibt möglicherweise vorteilhaftere Positionen mit mehr Kapital, d. h. besserer Kenntnis der Spielregeln, und weniger vorteilhafte Positionen mit weniger Kapital, d. h. schwächerer Kenntnis der Spielregeln. Als offene Fragen bleiben, wie sich der Geltungsbereich und Inhalt der Spielregeln je nach Position unterscheidet und ob bzw. inwiefern und von wem die Spielregeln mitgestaltet werden können.

Die hier entwickelte gegenstandsverankerte Theorie materialer Reichweite lässt „Aussagen über ein spezifisches empirisches Feld“ zu (Truschkat et al., 2007, S. 254), nämlich Menschen mit Beeinträchtigungen mit mittlerem bis hohem Bildungskapital und Zugang zu Erwerbstätigkeit auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt. Es ist eine spezifische Gruppe innerhalb der Menschen mit Beeinträchtigungen, deren Zusammensetzung sich auch mit der Sampling-Strategie und dem Projektrahmen erklären lässt. Für zukünftige Untersuchungen wäre ein Vergleich mit Menschen mit Sonderschulabschluss und Tätigkeit im geschützten Arbeitsmarkt interessant.

Abschließend lässt sich sagen, dass auch Menschen mit Beeinträchtigungen und hohem Bildungskapital sowie Kenntnis der Spielregeln ein erhöhtes Risiko von sozialem Ausschluss haben. Inklusion als Partizipation und Teilhabe aller Menschen in verschiedenen gesellschaftlichen Kontexten (Köpfer et al., 2021, S. 12) und das *Sustainable Development Goal 4* in der Agenda 2030 der Vereinten Nationen (2015) – „*Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all*“ – sind in der Schweiz noch nicht erreicht. Außerdem wird dem Lernen von Erwachsenen mit Behinderungen in den meisten Ländern wenig Aufmerksamkeit gewidmet (UNESCO, 2019, S. 151) und so scheint es auch in der Schweiz zu sein. Ein Grund dafür könnte sein, dass diese Menschen nach wie vor als eine benachteiligte Zielgruppe unter vielen betrachtet werden, für welche andere zuständig sind. Meistens wird nicht daran gedacht, dass Personen mit Beeinträchtigungen „Menschen wie du und ich“ sind. Viele Menschen mit Behinderungen nutzen nämlich erwerbsbezogene Bildung und sind erwerbstätig, was in der bisherigen Forschung kaum, jedoch in dieser Arbeit besondere Beachtung fand. Fragen der Erwerbstätigkeit und ihre Anforderungen werden von der Erziehungswissenschaft oft anderen Zuständigkeitsbereichen zugeordnet (Pfahl & Traue, 2022, S. 299). Wenn überhaupt, dann beschäftigt sich mit diesem Thema die Weiterbildungsforschung, die sich aber vorwiegend um Inklusion im weiten Sinne (Weiterbildung für alle) bemüht. Zusammen mit den Disability Studies ist Inklusion jedoch der gemeinsame Nenner von Weiterbildungsforschung und der Auseinandersetzung mit dem Phänomen *Behinderung*, und damit vor allem der Analyse von Barrieren und Nichtteilnahme (Weisser, 2005). Menschen mit Beeinträchtigungen gestalten ihre Teilnahme an erwerbsbezogener Bildung und Erwerbstätigkeit wahr-

scheinlich nicht anders als Menschen ohne Beeinträchtigungen, abgesehen davon, dass sie vielleicht mehr oder andere Unterstützungsstrukturen nutzen, stärker auf Schlüsselpersonen angewiesen sind, bei Entscheidungen weniger Optionen zur Auswahl und zusätzliche Barrieren zu bewältigen haben. Die Menschen mit Beeinträchtigungen, denen dies bewusst ist, kennen die Spielregeln in Bezug auf die Teilnahme an erwerbsbezogener Bildung und Erwerbstätigkeit; sie haben also gesellschaftliche Erwartungen verinnerlicht und ein Bewusstsein für gesellschaftliche Prozesse und Mechanismen entwickelt. Diese Spielregeln haben sie durch Erfahrung erlernt oder durch das Umfeld mitbekommen bzw. sich durch Subjektivierung angeeignet. Da Menschen mit Behinderungen bereits als Kinder ein erhöhtes Risiko des Ausschlusses haben, haben sie weniger Gelegenheiten, die Spielregeln zu erlernen. Inklusion (von Anfang an) ist also eine notwendige Bedingung dafür, dass Menschen mit Behinderungen ihre Teilnahme an erwerbsbezogener Bildung und Erwerbstätigkeit als Erwachsene erfolgreich gestalten können. Das setzt aber voraus, dass die Inklusion in diesen Bereichen tatsächlich umgesetzt wird, Menschen mit Behinderungen nicht als *spezielle* Zielgruppe, sondern als bildsame und tätige Individuen anerkannt werden und trotzdem flexibel sowie niederschwellig Unterstützung angeboten wird – ohne dass „so eine riesige Geschichte“ (Herr F., Z. 47) daraus gemacht wird.

Literaturverzeichnis

- Aarkrog, V., & Wahlgren, B. (2022). Goal Orientation and Decision-Making in Education. *Vocations and Learning*, 15(1), 71–86. <https://doi.org/10.1007/s12186-021-09278-0>
- Ackermann, K.-E. (2019). Inklusive Erwachsenenbildung in Deutschland. Beispiele inklusiver Angebote für Menschen mit Lernschwierigkeiten. *weiter bilden. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 1, 17–20. <https://doi.org/10.3278/WBDIE1901W017>
- Aeschbach, S., & Studer, A. (2020). Erwerbstätigkeit von Menschen mit Behinderung. In J.-M. Bonvin, V. Hugentobler, C. Knoepfel, P. Maeder & U. Tecklenburg (Hrsg.), *Wörterbuch der Schweizer Sozialpolitik* (1. Aufl.). Seismo. <https://doi.org/10.33058/seismo.30739.0059>
- Ahrens, D. (2019). Serious Games: Lassen sich Arbeit und Lernen spielerisch verknüpfen? Ein Beispiel aus der Hafenwirtschaft. In R. Dobischat, B. Käßlinger, G. Molzberger & D. Münk (Hrsg.), *Bildung 2.1 für Arbeit 4.0?* (S. 287–302). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23373-0_16
- Ainscow, M. (2021). Inclusion and Equity in Education: Responding to a Global Challenge. In A. Köpfer, J. Powell & R. Zahnd (Hrsg.), *Handbuch Inklusion international. Globale, nationale und lokale Perspektiven auf Inklusive Bildung* (S. 75–87). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1f70kvj.7>
- Akkermans, J., Da Motta Veiga, S. P., Hirschi, A., & Marciniak, J. (2024). Career transitions across the lifespan: A review and research agenda. *Journal of Vocational Behavior*, 148, 103957. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2023.103957>
- Alheit, P., & Dausien, B. (2009). Bildungsprozesse über die Lebensspanne: Zur Politik und Theorie lebenslangen Lernens. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 713–734). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91831-0_38
- Altwickler-Hátori, S. (2023). Labour market integration of disability insurance benefit applicants in Switzerland. *Alter. European Journal of Disability Research*, 17–1, 69–86. <https://doi.org/10.4000/9ifi>
- Arnold, H., Dungs, S., Klemenjak, M., & Pichler, C. (2021). Zum Wandel der Erwerbsarbeit – Innovative Ansätze der Inklusion. In H. Arnold, S. Dungs, M. Klemenjak & C. Pichler, *Wandel der Erwerbsarbeit – Innovative Ansätze der Inklusion* (S. 7–14). Beltz Juventa.
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2024). *Bildung in Deutschland 2024: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu beruflicher Bildung*. wbv. <https://doi.org/10.3278/6001820iw>
- Babilon, R. (2018). *Inklusive Erwachsenenbildung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten – eine qualitative Studie in England*. Doktorarbeit, Universität Koblenz-Landau. https://kola.opus.hbz-nrw.de/files/1682/Babilon_Inklusive+Erwachsenenbildung_Dissertation.pdf
- Barz, H., & Tippelt, R. (2004). *Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. 1: Praxishandbuch Milieumarketing*. wbv.

- Barz, H., & Tippelt, R. (2018). Lebenswelt, Lebenslage, Lebensstil und Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 161–184). Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5>
- Beck, I. (2013). Partizipation – Aspekte der Begründung und Umsetzung im Feld von Behinderung. *Teilhabe. Die Fachzeitschrift der Lebenshilfe*, 52(1), 4–11. https://www.lebenshilfe.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Wissen/public/Zeitschrift_Teilhabe/TH_2013_1.pdf
- Behrendt, H. (2018). Berufliche Inklusion von Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen durch technische Assistenz am Arbeitsplatz. *Zeitschrift für Inklusion*, 12(2). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/426>
- Behrisch, B. (2020). Behinderung und Nähebeziehung – Merkmalsträger*innenschaft und ‚Mitbehinderung‘. In D. Brehme, P. Fuchs, S. Köbsell & C. Wesselmann (Hrsg.), *Disability Studies im deutschsprachigen Raum: Zwischen Emanzipation und Vereinnahmung* (1. Aufl., S. 218–224). Beltz Juventa. <https://doi.org/10.18452/21523>
- Benelli, N., Greppi, S., Kuehni, M., Streckeisen, P., & Zurbuchen, A. (2019). Arbeitsbedingungen in Werkstätten für Menschen mit Behinderung. *Haute école de travail social et de la santé Lausanne, HETSL*. https://www.marchecomplementaire.ch/wp-content/uploads/2019/10/DEUTSCH_Kurzbericht_DEFINITIV_30092019.pdf
- Berger, K., & Iller, C. (2019). Lückenbüßer im System – Kollektive Interessenvertretungen in der betrieblichen Weiterbildung. In R. Dobischat, B. Käpplinger, G. Molzberger & D. Münk (Hrsg.), *Bildung 2.1 für Arbeit 4.0?* (S. 183–200). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23373-0_10
- Biesta, G. (2020). Risking Ourselves in Education: Qualification, Socialization, and Subjectification Revisited. *Educational Theory*, 70(1), 89–104. <https://doi.org/10.1111/edth.12411>
- Biewer, G. (2020). *Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik*. Klinkhardt. <https://elibrary.utb.de/doi/10.36198/9783838529851-11-32>
- Bilger, F., Kuper, H., Hartmann, J., & Gnahn, D. (Hrsg.) (2013). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland: Resultate des Adult Education Survey 2012*. wbv. <https://doi.org/10.3278/14/1120w>
- Bless, G. (2017). Irreguläre Schullaufbahnen im Rahmen der obligatorischen Schule und Forschungsergebnisse zur Klassenwiederholung. In M. P. Neuenschwander & C. Nägele (Hrsg.), *Bildungsverläufe von der Einschulung bis in den ersten Arbeitsmarkt: Theoretische Ansätze, empirische Befunde und Beispiele* (S. 39–57). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-16981-7_3
- Boeren, E., Nicaise, I., & Baert, H. (2010). Theoretical models of participation in adult education: The need for an integrated model. *International Journal of Lifelong Education*, 29(1), 45–61. <https://doi.org/10.1080/02601370903471270>
- Boger, M.-A. (2017). Theorien der Inklusion – eine Übersicht. *Zeitschrift für Inklusion*, 11(1). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/413>

- Böhle, F., & Sauer, S. (2019). Erfahrungswissen und lernförderliche Arbeit – Neue Herausforderungen und Perspektiven für Arbeit 4.0 und (Weiter-)Bildung. In R. Dobischat, B. Käpplinger, G. Molzberger & D. Münk (Hrsg.), *Bildung 2.1 für Arbeit 4.0?* (S. 241–263). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23373-0_14
- Bojanowski, A., Ratschinski, G., & Straßer, P. (2005). *Diesseits vom Abseits: Studien zur beruflichen Benachteiligtenförderung*. wbv. <https://doi.org/10.3278/6001692w>
- Bolder, A., & Hendrich, W. (2000). *Fremde Bildungswelten: Alternative Strategien lebenslangen Lernens*. Leske + Budrich. <https://dx.doi.org/10.13140/2.1.2435.4081>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools. Reprinted*. Centre for Studies on Inclusive Education u. a.
- Boudard, E., & Rubenson, K. (2003). Revisiting major determinants of participation in adult education with a direct measure of literacy skills. *International Journal of Educational Research*, 39(3), 265–281. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2004.04.007>
- Bourdieu, P. (1983a). *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft* (29. Aufl.). Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1983b). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (S. 183–198). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18944-4_15
- Bourdieu, P. (1985). *Sozialer Raum und „Klassen“: Leçon sur la leçon: zwei Vorlesungen* (1.–6. Druck). Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1993). *Sozialer Sinn: Kritik der theoretischen Vernunft*. Suhrkamp.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. J. D. (1992). *An Invitation to Reflexive Sociology*. University of Chicago Press. <https://press.uchicago.edu/ucp/books/book/chicago/I/bo3649674.html>
- Brehme, D., Fuchs, P., Köbsell, S., & Wesselmann, C. (2020). Einleitung. In D. Brehme, P. Fuchs, S. Köbsell & C. Wesselmann (Hrsg.), *Disability Studies im deutschsprachigen Raum: Zwischen Emanzipation und Vereinnahmung* (1. Aufl., S. 9–21). Beltz Juventa.
- Bremer, H. (2007). *Soziale Milieus, Habitus und Lernen: Zur sozialen Selektivität des Bildungswesens am Beispiel der Weiterbildung*. Juventa. <https://doi.org/10.25656/01:7545>
- Bremer, H. (2018). Sozialisierungstheorie und Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 127–144). Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5>
- Bremer, H., & Teiwes-Kügler, C. (2018). Weiterbildung, Gesellschaftsbild und Widersprüchlichkeiten in „Bildungsaufstiegen“. *Magazin erwachsenenbildung.at*, 34, 1–11. <https://doi.org/10.25656/01:15728>
- Breuer, F., & Muckel, P. (2016). Reflexive Grounded Theory – Die Fokussierung von Subjektivität, Selbstreflexivität und Kreativität des/der Forschenden. In P. Eick & C. Hohage (Hrsg.), *Handbuch Grounded Theory* (S. 67–85). Beltz.
- Bruhn, L., & Homann, J. (2022). Sprecher*innenpositionen: Wer darf, kann und soll Disability Studies betreiben? In A. Waldschmidt (Hrsg.), *Handbuch Disability Studies* (S. 501–516). Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18925-3>
- Brüning, G. (2001). *Benachteiligte in der Weiterbildung. Projektabschlussbericht*. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. <https://www.die-bonn.de/id/843/about/html>

- Brüning, G., & Kuwan, H. (2002). *Benachteiligte und Bildungsferne – Empfehlungen für die Weiterbildung*. wbv.
- Brüsemeister, T. (2008). *Qualitative Forschung: Ein Überblick*. (2. Aufl.) VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91182-3_2
- Buchner, T. (2018). *Die Subjekte der Integration. Schule, Biographie und Behinderung*. Klinkhardt. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-157642>
- Buchner, T. (2019). Die Scharniere der Segregation. Zur biographischen Wirkmächtigkeit von Fähigkeitskonstruktionen an Übergängen in (Sonder-)Bildungsverläufen. In C. Lindmeier, B. Lindmeier, H. Fasching & D. Sponholz (Hrsg.), *Inklusive Berufsorientierung und berufliche Bildung – aktuelle Entwicklungen im deutschsprachigen Raum* (S. 298–307). Beltz Juventa.
- Bundesamt für Statistik (2016). *Der Übergang am Ende der obligatorischen Schule*. <https://www.bfs.admin.ch/asset/de/1520326>
- Bundesamt für Statistik (2020a). *Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen*. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/wirtschaftliche-soziale-situation-bevoelkerung/gleichstellung-menschen-behinderungen/menschen-mit-behinderungen.html>
- Bundesamt für Statistik (2020b). *Karte: Stadt/Land-Typologie 2020 [Politische Gemeinden]*. https://www.atlas.bfs.admin.ch/maps/13/de/17847_17846_3191_227/27617.html
- Bundesamt für Statistik (2022). *Lebenslanges Lernen in der Schweiz*. <https://dam-api.bfs.admin.ch/hub/api/dam/assets/23284603/master>
- Bundesamt für Statistik (2023a). *Erwerbsbeteiligung*. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/wirtschaftliche-soziale-situation-bevoelkerung/gleichstellung-menschen-behinderungen/erwerbstaetigkeit/erwerbsbeteiligung.html>
- Bundesamt für Statistik (2023b). *Menschen mit Behinderungen gemäß Gleichstellungsgesetz*. <https://datawrapper.dwcdn.net/bd2b6f265c03cde4c353d19864c3f885/3/>
- Bundesamt für Statistik (2024). *Nichtteilnahme an Weiterbildung. Mikrozensus Aus- und Weiterbildung, 2021*. <https://www.bfs.admin.ch/asset/de/30305516>
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2021). *Dritter Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen*. https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/a125-21-teilhabebericht.pdf?__blob=publicationFile&v=7
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2024). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2022. Ergebnisse des Adult Education Survey – AES-Trendbericht*. https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/DE/1/26667_AES-Trendbericht_2022.pdf?__blob=publicationFile&v=5
- Burtscher, R. (2013). Erwachsenenbildung inklusive? Die Werkstatt für behinderte Menschen zwischen Exklusion und Inklusion. In M. Kil, R. Burtscher, E. J. Ditschek, M. Kronauer & K.-E. Ackermann (Hrsg.), *Zugänge zu Inklusion: Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog* (S. 105–116). wbv. <https://doi.org/10.3278/14/1114w>

- Bylinski, U. (2021). Berufliche Bildung für Menschen mit Beeinträchtigungen im Spannungsfeld von Ausgrenzung und Teilhabe. In L. Bellmann, K. Büchter, I. Frank, E. M. Krekel, G. Walden & Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), *Schlüsselt Themen der beruflichen Bildung in Deutschland: Ein historischer Überblick zu wichtigen Debatten und zentralen Forschungsfeldern* (1. Aufl., S. 93–110). Barbara Budrich.
- Christe, G. (2020). Übergänge in Ausbildung für benachteiligte Jugendliche. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (S. 617–630). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23230-6_46
- Clement, U. (2020). Berufliche Sozialisation und berufliches Lernen. In R. Arnold, A. Lipsmeier & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildung* (S. 53–64). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19312-6_6
- Collischon, M., Hiesinger, K., & Pohlan, L. (2023). Disability and Labor Market Performance. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.4436701>
- Corsten, M. (2020). *Lebenslauf und Sozialisation*. Springer VS. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-658-30397-6>
- Curdt, W., & Schreiber-Barsch, S. (2021a). „Ohne Geld kann man ja nicht überleben oder nichts machen oder sich entfalten“: Numerale Fähigkeiten von Erwachsenen mit Lernschwierigkeiten im Spannungsfeld der Grundbildung. *Lernen und Lernstörungen*, 10(4), 203–215. <https://doi.org/10.1024/2235-0977/a000353>
- Curdt, W., & Schreiber-Barsch, S. (2021b). Zur Heuristik einer partizipativ-qualitativen Erwachsenenbildungsforschung unter Anwendung der Grounded Theory Methodologie: Überlegungen am Beispiel von Erwachsenenbildung und Behinderung. In J. Engel, A. Epp, J. Lipkina, S. Schinkel, H. Terhart & A. Wischmann (Hrsg.), *Bildung im gesellschaftlichen Wandel* (1. Aufl., S. 173–192). Barbara Budrich. <https://www.jstor.org/stable/j.ctv1x676tr.13>
- Czedik, S. (2020). Ökonomie von Behinderung – Paradoxe Leistungsansprüche in Werkstätten für behinderte Menschen. In D. Brehme, P. Fuchs, S. Köbsell & C. Wesselmann (Hrsg.), *Disability Studies im deutschsprachigen Raum: Zwischen Emanzipation und Vereinnahmung* (1. Aufl., S. 210–217). Beltz Juventa.
- Dausien, B. (2014). „Bildungsentscheidungen“ im Kontext biografischer Erfahrungen und Erwartungen. Theoretische und empirische Argumente. In I. Miethe, J. Ecarius & A. Tervooren (Hrsg.), *Bildungsentscheidungen im Lebenslauf. Perspektiven qualitativer Forschung* (S. 39–61). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzv0q.5>
- Debrunner, A. (2022). Supported Employment. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweiger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 560–567). Klinkhardt.
- Dederich, M. (2013). Bilanz: Inklusion in der Erwachsenenbildung. In R. Burtscher, E. J. Ditschek, K.-E. Ackermann & Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.), *Zugänge zu Inklusion: Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog* (S. 65–69). wbv.
- Dederich, M., & Tervooren, A. (2024). Disability Studies in der Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Pädagogik*, 1, 59–78. <https://doi.org/10.3262/ZP2401059>

- Degener, T., & Butschkau, M. (2020). Emanzipation ohne Vereinnahmung – Menschenrechtsbasierte Forschung in den Disability Studies. In D. Brehme, P. Fuchs, S. Köbsell & C. Wesselmann (Hrsg.), *Disability Studies im deutschsprachigen Raum: Zwischen Emanzipation und Vereinnahmung* (1. Aufl., S. 132–150). Beltz Juventa.
- Dengler, K., & Matthes, B. (2015). *Folgen der Digitalisierung für die Arbeitswelt: In kaum einem Beruf ist der Mensch vollständig ersetzbar* (IAB-Kurzbericht Nr. 24). Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. <https://doku.iab.de/kurzber/2015/kb2415.pdf>
- Dengler, K., & Matthes, B. (2019). Digitalisierung in Deutschland: Substituierbarkeitspotenziale von Berufen und die möglichen Folgen für die Beschäftigung. In R. Dobischat, B. Käßlinger, G. Molzberger & D. Münk (Hrsg.), *Bildung 2.1 für Arbeit 4.0?* (S. 49–62). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23373-0_3
- DIMDI (2005). *ICF: Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit*. Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information. https://www.bfarm.de/SharedDocs/Downloads/DE/Kodiersysteme/klassifikationen/icf/icfbp2005_zip.html?nn=841246&cms_dlConfirm=true&cms_calledFromDoc=841246
- Ditschek, E. J. (2011). Leitwert Inklusion: Chancen und Risiken inklusiver Erwachsenenbildung; Überblick über aktuelle Entwicklungen. *Erwachsenenbildung: Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis*, 57(4), 163–166. <https://doi.org/10.3278/EBZ1104W163>
- Dobischat, R. (2023). Berufliche Weiterbildung. In R. Arnold, E. Nuissl & J. Schrader (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung* (3. Aufl., S. 46–47). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/wbeb2022-028>
- Dobischat, R., & Düsseldorf, K. (2018). Weiterbildung und Arbeitnehmer. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 735–761). Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5>
- Dobischat, R., Käßlinger, B., Molzberger, G., & Münk, D. (2019). Digitalisierung und die Folgen: Hype oder Revolution? In R. Dobischat, B. Käßlinger, G. Molzberger & D. Münk (Hrsg.), *Bildung 2.1 für Arbeit 4.0?* (S. 9–24). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23373-0_1
- Doose, S. (2007). „Nicht vermittlungsfähig“ ... Berufliche Integration und Ausgrenzung von Menschen mit Lernschwierigkeiten. *Sozial Extra*, 31(5), 42–45. <https://doi.org/10.1007/s12054-007-0061-x>
- Doose, S. (2021). Unterstützte Beschäftigung – Ein Schlüsselkonzept zur Ermöglichung der Teilhabe am Arbeitsleben. *heilpaedagogik.de*, 4, 18–22.
- Doose, S. (2022). Arbeit. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 462–467). Klinkhardt.
- Dresing, T., & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse: Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (8. Aufl.). Eigenverlag.
- Duc, B., Bosset, I., Hofmann, C., & Lamamra, N. (2024). Ein Problem geringer Passung? *Transfer. Berufsbildung in Forschung und Praxis*, 9(11). <https://transfer.vet/ein-problem-geringer-passung/>
- Dudenredaktion (2024a). *Barriere*. In Duden – Die deutsche Rechtschreibung. Dudenverlag. <https://www.duden.de/rechtschreibung/Barriere>

- Dudenredaktion (2024b). *geraten*. In Duden – Die deutsche Rechtschreibung. Dudenverlag. https://www.duden.de/rechtschreibung/geraten_gelingen_hingelangen
- Dudenredaktion (2024c). *internalisieren*. In Duden – Die deutsche Rechtschreibung. Dudenverlag. <https://www.duden.de/rechtschreibung/internalisieren>
- Dudenredaktion (2024d). *internieren*. In Duden – Die deutsche Rechtschreibung. Dudenverlag. <https://www.duden.de/rechtschreibung/internieren>
- Dudenredaktion (2024e). *Iteration*. In Duden – Die deutsche Rechtschreibung. Dudenverlag. <https://www.duden.de/rechtschreibung/Iteration>
- Dudenredaktion (2024f). *mogeln*. In Duden – Die deutsche Rechtschreibung. Dudenverlag. <https://www.duden.de/rechtschreibung/mogeln>
- Duemmler, K., & Caprani, I. (2017). Identity strategies in light of a low-prestige occupation: The case of retail apprentices. *Journal of Education and Work*, 30(4), 339–352. <https://doi.org/10.1080/13639080.2016.1221501>
- Duemmler, K., Caprani, I., & Felder, A. (2020). The challenge of occupational prestige for occupational identities: Comparing bricklaying and automation technology apprentices in Switzerland. *Vocations and Learning*, 13(3), 369–388. <https://doi.org/10.1007/s12186-020-09243-3>
- Dungs, S. (2021). Druck und Selbstoptimierung in einer sich wandelnden Arbeitswelt. In H. Arnold, S. Dungs, M. Klemenjak & C. Pichler (Hrsg.), *Wandel der Erwerbsarbeit – Innovative Ansätze der Inklusion*. (1. Aufl., S. 39–58). Beltz Juventa.
- Eckert, T. (2018). Methoden und Ergebnisse der quantitativ orientierten Erwachsenenbildungsforschung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 375–396). Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5>
- Eckert, T., & Kadera, S. (2018). Der sozialökologische Ansatz in der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 185–203). Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5>
- Edelmann, D., & Fuchs, S. (2018). Messung und Zertifizierung von Kompetenzen in der WB aus (inter-)nationaler Perspektive. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 475–496). Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5>
- EDK (2007). *Einheitliche Terminologie für den Bereich der Sonderpädagogik vom 2007*. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, Bern. http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/sonder-paed/terminologie_d.pdf
- Egli, J., & Pfister, M. (2022). Soziale Unterstützung von Jugendlichen in der beruflichen Grundbildung. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 28(12), Art. 12. <https://ojs.szh.ch/zeitschrift/article/view/1057/pdf>
- Ehrlich, M., & Engel, T. (2019). Technik und Teilhabe. Wer entscheidet in der digitalen Arbeitswelt? In R. Dobischat, B. Käßlinger, G. Molzberger & D. Münk (Hrsg.), *Bildung 2.1 für Arbeit 4.0?* (S. 201–220). Springer Fachmedien. <https://www.lesestoff.ch/de/detail/ISBN-2244024205760/Dobischat-Rolf/Bildung-2.1-f%C3%BCr-Arbeit-4.0>

- Engels, D., Deremetz, A., Schütz, H., Eibelshäuser, S., Pracht, A., Welti, F. & von Drygalski, C. (2023). *Studie zu einem transparenten, nachhaltigen und zukunftsfähigen Entgeltssystem für Menschen mit Behinderungen in Werkstätten für behinderte Menschen und deren Perspektiven auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt*. Abschlussbericht. Bundesministerium für Arbeit und Soziales.
- Erler, I. (2018). Auf den Spuren der Teilnahmeforschung. Historische Entwicklungen und inhaltliche Schwerpunkte. *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*, 34, 12. <https://doi.org/10.25656/01:15727>
- Eurofound (2021). *Disability and labour market integration: Policy trends and support in EU Member States*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2806/143896>
- Fasching, H. (2017). Inklusive Übergänge erforschen? Ein Problemaufriss mit Empfehlungen. In H. Fasching, C. Geppert & E. Makarova (Hrsg.), *Inklusive Übergänge. (Inter)nationale Perspektiven auf Inklusion im Übergang von der Schule in weitere Bildung, Ausbildung oder Beschäftigung* (S. 17–28). Klinkhardt. https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=14816
- Fasching, H. (2023). Übergangsforschung. In M. Huber & M. Döll (Hrsg.), *Bildungswissenschaft in Begriffen, Theorien und Diskursen* (S. 637–643). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37858-5_79
- Felbermayr, K. (2019). „It’s all about the process“. Den Entscheidungsprozess vor und nach dem (inklusive) Übergang von SEK I in SEK II beforschen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 88(3), 178–190. <https://doi.org/10.2378/vhn2019.art28d>
- Felbermayr, K. (2023). *Entscheidungsprozesse am inklusiven Übergang. Eine Grounded Theory Studie im Längsschnitt*. Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6014>
- Felder, F. (2022). *Die Ethik inklusiver Bildung: Anmerkungen zu einem zentralen bildungswissenschaftlichen Begriff*. J. B. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-63836-1>
- Flick, U., von Kardorff, E., Keupp, H., von Rosenstiel, L., & Wolff, S. (2012). *Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*. (3. Aufl.). Beltz.
- Flüter-Hoffmann, C., & Kurtenacker, A. (2020). *Fast drei Millionen Behinderte erwerbstätig: Schub für Inklusion durch Digitalisierung* (Research Report No. 54/2020, IW-Kurzbericht). Institut der deutschen Wirtschaft (IW). <https://www.econstor.eu/handle/10419/218920>
- Flügel, K., Schmid, E., Vetter, N., & Wanka, A. (2021). Mehr als soziale Herkunft, Geschlecht und Alter? Methodisch-methodologische Überlegungen zur Reifikation in der qualitativen sozialwissenschaftlichen Forschungspraxis. In S. Gabriel, K. Kotzyba, P. Leinhos, D. Matthes, K. Meyer & M. Völcker (Hsg.), *Soziale Differenz und Reifizierung. Theoretische Zugänge und forschungspraktische Bearbeitungen* (S. 303–321). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31066-0_12

- Fogelgren, M., Ornstein, P., Rödin, M., & Thoursie, P. S. (2023). Is Supported Employment Effective for Young Adults with Disability Pension? – Evidence from a Swedish Randomized Evaluation. *Journal of Human Resources*, 58(2), 452–487. <https://doi.org/10.3368/jhr.58.4.0319-10105R2>
- Fricker, M. (2023). *Epistemische Ungerechtigkeit: Macht und die Ethik des Wissens* (1. Aufl.). C. H. Beck. <https://doi.org/10.17104/9783406798948>
- Fuchs, P. (2022). ‚Behinderung‘ – eine bewegte Geschichte. In A. Waldschmidt (Hrsg.), *Handbuch Disability Studies* (S. 35–53). Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18925-3>
- Ganz, A. S., Roeren, E., Wiecezorek, J., & Wüthrich, S. (2020). Herausforderungen von Ausbildung und Beruf für Menschen mit Autismus. *Transfer. Berufsbildung in Forschung und Praxis*, 5(2). <https://transfer.vet/herausforderungen-von-ausbildung-und-beruf-fuer-menschen-mit-autismus/>
- Ghanouni, P., & Raphael, R. (2022). Transition to adulthood in individuals with ASD: What does the employment look like? *Journal of Education and Work* 35(3), 307–325. <https://doi.org/10.1080/13639080.2022.2048253>
- Glockengiesser, I. (2015). Nachteilsausgleich in der nachobligatorischen Bildung: Ein kurzer Überblick über die rechtlichen Grundlagen. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 21(3), 6–10. <https://edudoc.ch/record/226225>
- Goffman, E. (1975). *Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*. Suhrkamp.
- Gomensoro, A., & Meyer, T. (2022). *Ergebnisse zu TREE2: Die ersten zwei Jahre*. Universität Bern, TREE. <https://doi.org/10.48350/163969>
- Goos, M., Pipa, J., & Peixoto, F. (2021). Effectiveness of grade retention: A systematic review and meta-analysis. *Educational Research Review*, 34, 100401. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100401>
- Grämiger, B. (2023). Schweizerische Erwachsenenbildung. In R. Arnold, E. Nuissl & J. Schrader (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung* (3. Aufl., S. 368–369). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/wbeb2022-247>
- Gruber, E. (2007). Erwachsenenbildung und die Leitidee des lebenslangen Lernens. *Magazin erwachsenenbildung.at*. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-opus-75469>
- Grummt, M. (2024). Sociocultural perspectives on neurodiversity – An analysis, interpretation and synthesis of the basic terms, discourses and theoretical positions. *Sociology Compass*, 18(8), e13249. <https://doi.org/10.1111/soc4.13249>
- Grünenfelder, R., & Zumbach, D. (2023). *Inklusionsindex 2023: Studie zur Inklusion von Menschen mit Behinderungen in der Schweiz*. https://www.profamilia.ch/images/Downloads/Familien-und-Behinderung/Inklusionsindex_2023_d.pdf
- Häfeli, K., Neuenschwander, M. P., & Schumann, S. (2015). Transitionsforschung in der Schweiz – ein kurzer Überblick. In K. Häfeli, M. P. Neuenschwander & S. Schumann (Hrsg.), *Berufliche Passagen im Lebenslauf* (S. 9–17). Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-10094-0>

- Heid, H. (2019). Warum aus der Digitalisierung von Produktionstechniken keine Maßgaben für Aus- und Weiterbildung abgeleitet werden können. In R. Dobischat, B. Kämpf, G. Molzberger & D. Münk (Hrsg.), *Bildung 2.1 für Arbeit 4.0?* (S. 85–98). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23373-0_5
- Heimlich, U. (2022). Integration. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 121–130). Klinkhardt.
- Heimlich, U., & Behr, I. (2018). Inklusion von Menschen mit Behinderung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 1207–1223). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5_58
- Helfferrich, C. (2022). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*, (S. 75–92). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37985-8_55.
- Hendrich, W. (2004). Beschäftigungsfähigkeit oder Berufsbiografische Gestaltungskompetenz? In F. Behringer, A. Bolder, R. Klein, G. Reutter & A. Seiverth (Hrsg.), *Diskontinuierliche Erwerbsbiographien. Zur gesellschaftlichen Konstruktion und Bearbeitung eines normalen Phänomens* (S. 260–270). Schneider.
- Hendrich, W. (2005). Erwerbsbiographische Gestaltungskompetenz als Perspektive für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung. In B. Niemeyer (Hrsg.), *Neue Lernkulturen in Europa? Prozesse, Positionen, Perspektiven* (S. 19–40). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-80880-6_2
- Hendrich, W. (2009). Heimliche Schlüsselkompetenzen und berufliche Flexibilität – Impulse für ein anderes Lernen in der beruflichen Weiterbildung. In A. Bolder & R. Dobischat (Hrsg.), *Eigen-Sinn und Widerstand* (S. 229–242). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91365-0_15
- Hess-Klein, C., & Scheibler, E. (2022). *Aktualisierter Schattenbericht. Bericht der Zivilgesellschaft anlässlich des ersten Staatenberichtsverfahrens vor dem UN-Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. Inclusion Handicap, Editions Weblaw. <https://edudoc.ch/record/224116>
- Heyer, K. (2021). What is a Human Right to Inclusive Education? The Promises and Limitations of the CRPD's Inclusion Mandate. In A. Köpfer, J. Powell & R. Zahnd (Hrsg.), *Handbuch Inklusion international. Globale, nationale und lokale Perspektiven auf Inklusive Bildung* (S. 45–57). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1f70kvj.5>
- Hille, D. A., Roos, B., Seidel, F., Seiler Zimmermann, Y., & Wanzenried, G. (2020). *Studie zur Arbeitsmarktsituation von gehörlosen und hörbehinderten Personen in der Schweiz*. <https://www.sgb-fss.ch/content/uploads/2023/05/studie-arbeitsmarktsituation-von-gehoerlosen-menschen-in-der-schweiz.pdf>
- Hinz, A. (2002). Von der Integration zur Inklusion – Terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 53(9), 354–361.
- Hirschberg, M. (2022). Modelle von Behinderung in den Disability Studies. In A. Waldschmidt (Hrsg.), *Handbuch Disability Studies* (S. 93–108). Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18925-3>

- Hirschberg, M., & Köbsell, S. (2021). Disability Studies in Education: Normalität/en im inklusiven Unterricht und im Bildungsbereich. In A. Köpfer, J. J. W. Powell & R. Zahnd (Hrsg.), *Handbuch Inklusion international. Globale, nationale und lokale Perspektiven auf Inklusive Bildung* (S. 127–146). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1f70kvj.10>
- Hirschberg, M., & Lindmeier, C. (2013). Der Begriff „Inklusion“ – Ein Grundsatz der Menschenrechte und seine Bedeutung für die Erwachsenenbildung. In R. Burtscher, E. J. Ditschek, K.-E. Ackermann, M. Kil & M. Kronauer (Hrsg.), *Zugänge zu Inklusion: Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog* (S. 39–52). wbv. <https://doi.org/10.3278/14/1114w>
- Hirschberg, M., & Valentin, G. (2020). Verletzbarkeit als menschliches Charakteristikum. In D. Brehme, P. Fuchs, S. Köbsell & C. Wesselmann (Hrsg.), *Disability Studies im deutschsprachigen Raum: Zwischen Emanzipation und Vereinnahmung* (1. Aufl., S. 89–95). Beltz Juventa.
- Hof, C. (2020). Biografiethoretische Grundlagen reflexiver Übergangsforschung – Eine Spurensuche. In A. Walther, B. Stauber, M. Rieger-Ladich & A. Wanka (Hrsg.), *Reflexive Übergangsforschung: Theoretische Grundlagen und methodologische Herausforderungen* (S. 103–120). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvt1shdx.8>
- Hof, C., & Bernhard, M. (2022). Übergänge als Anlass für Lernprozesse. In S. Andresen, P. Bauer, B. Stauber & A. Walther (Hrsg.), *Doing transitions – Die Hervorbringung von Übergängen im Lebenslauf* (S. 181–194). Beltz Juventa.
- Höfler, M. (2016). Bewältigungskapazität als Bildungsauftrag. Resilienz aus Perspektive der Erwachsenenbildung. In R. Wink (Hrsg.), *Multidisziplinäre Perspektiven der Resilienzforschung* (S. 101–121). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-09623-6_5
- Hollenweger, J. (2022). Klassifizierungen der Medizin und Gesundheitswissenschaft. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 165–169). Klinkhardt.
- Holm, U. (2018). Anthropologische Voraussetzungen des Lernens Erwachsener – Lernfähigkeit als Grundlage der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 109–125). Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5>
- Holzkamp, K. (1993). Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. *Forum Kritische Psychologie*, 36, 113–131. http://www.kritische-psychologie.de/files/FKP_36_Klaus_Holz_kamp_Lernen.pdf
- Jochmaring, J. (2019). Übergänge von Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in die Berufsausbildung. Eine Auswertung von Sekundärstatistiken. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65(3), 335–354. <https://doi.org/10.25656/01:23946>
- Jochmaring, J., & York, J. (2024). Unterstützte Beschäftigung – Status Quo und Entwicklungspotentiale in der beruflichen Rehabilitation. *Gemeinsam leben* 2/2024. <https://doi.org/10.3262/GL2402076>

- Johner-Kobi, S., Riedi, A. M., Nef, S., Biehl, V., Page, J., Darvishy, A., Roth, S., Meyer, S., & Copur, E. (2015). *SAMS: Studie zum Arbeitsleben von Menschen mit Sehbehinderung – Schlussbericht*. ZHAW, Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften. <https://digitalcollection.zhaw.ch/bitstreams/b1ffbc46-1d82-4ac8-84c3-78be47edc41d/download>
- Karger, T., Kalenda, J., Kalenda, S., & Kroutilová Nováková, R. (2022). Legitimisation of non-participation in adult education and training: The situational logic of decision-making. *International Journal of Lifelong Education*, 41(3), 277–293. <https://doi.org/10.1080/02601370.2022.2057606>
- Karim, S. (2021). *Arbeit und Behinderung: Praktiken der Subjektivierung in Werkstätten und Inklusionsbetrieben*. transcript. <https://doi.org/10.1515/978383839456071>
- Karim, S. (2022). Soziologische Disability Studies. In A. Waldschmidt (Hrsg.), *Handbuch Disability Studies* (S. 143–159). Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18925-3>
- Kastl, J. M. (2017). *Einführung in die Soziologie der Behinderung*. Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-04053-6>
- Katzenbach, D. (2013). Inklusion – Begründungsfiguren, Organisationsformen, Antinomien. In R. Burtscher, E. J. Ditschek, K.-E. Ackermann & Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.), *Zugänge zu Inklusion: Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog* (S. 27–38). wbv.
- Kaufhold, M. (2009). Berufsbiographische Gestaltungskompetenz. In A. Bolder & R. Dobi-schat (Hrsg.), *Eigen-Sinn und Widerstand: Kritische Beiträge zum Kompetenzentwicklungsdiskurs* (S. 220–228). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91365-0_14
- Kaufmann, K., Reichart, E., & Schömann, K. (2014). Der Beitrag von Wohlfahrtsstaatsregimen und Varianten kapitalistischer Wirtschaftssysteme zur Erklärung von Weiterbildungsteilnahmestrukturen bei Ländervergleichen. *REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 263, 39–54. <https://doi.org/10.3278/REP1402W039>
- Keller, F., & Moser, U. (2013). *Schullaufbahnen und Bildungserfolg: Auswirkungen von Schullaufbahn und Schulsystem auf den Übertritt ins Berufsleben*. Rüegger.
- Kellermann, P. (2021). Zur Bedeutung der Erwerbsarbeit im gesellschaftlichen Wandel – Arbeit, Geld und Gesellschaft. In H. Arnold, S. Dungs, M. Klemenjak & C. Pichler (Hrsg.), *Wandel der Erwerbsarbeit – Innovative Ansätze der Inklusion* (1. Aufl., S. 16–30). Beltz Juventa.
- Kil, M., Burtscher, R., Ditschek, E. J., Kronauer, M., & Ackermann, K.-E. (Hrsg.) (2013). *Zugänge zu Inklusion: Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog*. wbv.
- Knöpfel, R., & Kaiser, M. (2019). Junge Menschen mit Beeinträchtigung und ihr Weg in die Arbeitswelt. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 25(7–8), 17–24. <https://ojs.szh.ch/zeitschrift/article/view/807/pdf>
- Köbsell, S. (2016). Doing Dis_ability: Wie Menschen mit Beeinträchtigungen zu „Behinderten“ werden. In K. Fereidooni & A. P. Zeoli (Hrsg.), *Managing Diversity* (S. 89–104). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-14047-2_6

- Koenig, O. (2014). *Erwerbsarbeit als Identitätsziel: Ein Modell von Möglichkeiten für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung*. Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-05426-7>
- Köpfer, A., Powell, J., & Zahnd, R. (2021). Entwicklungslinien internationaler und komparativer Inklusionsforschung. In A. Köpfer, J. J. W. Powell & R. Zahnd (Hrsg.), *Handbuch Inklusion international. Globale, nationale und lokale Perspektiven auf Inklusive Bildung* (S. 11–41). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1f70kvj.4>
- Kraus, K. (2001). *Lebenslanges Lernen – Karriere einer Leitidee*. wbv.
- Kraus, K. (2022a). Die Entwicklung von Beruflichkeit über iterative Lern- und Bildungsprozesse. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 45(1), 51–67. <https://doi.org/10.1007/s40955-022-00208-8>
- Kraus, K. (2022b). Erwachsenenbildung im Kontext gesellschaftlicher Veränderungen: Eine exemplarische Analyse anhand historischer Entwicklungen in der Schweiz. *Education permanente*, 2022–2, 31–43. <https://doi.org/10.5167/UZH-233374>
- Kraus, K. (2022c). Erwerbsorientierung als Subjektivierung. Zur Bedeutung des Subjektbezugs in der erwerbsorientierten Bildung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 45(3), 513–528. <https://doi.org/10.1007/s40955-022-00230-w>
- Kraus, K. (2022d). Unterschätzter Bildungsbereich. *Transfer. Berufsbildung in Forschung und Praxis*, 7(3). <https://doi.org/10.5167/UZH-220885>
- Kraus, K. (2022e). Weiterbildung. In J.-M. Bonvin, V. Hugentobler, C. Knöpfel, P. Maeder & U. Tecklenburg (Hrsg.), *Wörterbuch der Schweizer Sozialpolitik*. Seismo. <https://doi.org/10.33058/seismo.30739.0241>
- Kraus, K. (2024). Beruflichkeit als Form der Subjektivierung: Ein Beitrag zur Debatte der Berufsbildungstheorie zum Subjektbezug in der Berufsbildung. *bwp@ Spezial*, 19. <https://doi.org/10.5167/UZH-259184>
- Kraus, K., Wenger, N., & Moor, A. (im Erscheinen). Aneignung von Lerngelegenheiten im Kontext von Erwerbstätigkeit. Zur Entstehung und Gestaltung von typischen Aneignungssituationen im Prozess erwerbsbezogener Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*.
- Kronauer, M. (2013). Soziologische Anmerkungen zu zwei Debatten über Inklusion und Exklusion. In R. Burtscher, E. J. Ditschek, K.-E. Ackermann & Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.), *Zugänge zu Inklusion: Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog* (S. 17–25). wbv.
- Kruse, J. (2015). *Qualitative Interviewforschung: Ein integrativer Ansatz*. (2. Aufl.). Beltz Juventa.
- Kuper, H., & Kaufmann, K. (2018). Systemtheoretische Analysen der Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 205–220). Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5>
- Kuper, H., Unger, K., & Hartmann, J. (2013). Multivariate Analyse zur Weiterbildungsbeeteiligung. In F. Bilger, H. Kuper, J. Hartmann & D. Gnahn (Hrsg.), *Weiterbildungsverhalten in Deutschland: Resultate des Adult Education Survey 2012* (S. 95–107). wbv. <https://doi.org/10.3278/14/1120w>

- Kuwan, H., & Seidel, S. (2013). Weiterbildungsbarrieren und Teilnahmemotive. In F. Bilger, H. Kuper, J. Hartmann & D. Gnahn (Hrsg.), *Weiterbildungsverhalten in Deutschland: Resultate des Adult Education Survey 2012* (S. 209–231). wbv. <https://doi.org/10.3278/14/1120w>
- Lamamra, N., & Duc, B. (2021). Dank Beziehungen zur Lehrstelle. *Transfer. Berufsbildung in Forschung und Praxis*, 6(3). <https://transfer.vet/dank-beziehungen-zur-lehrstelle/>
- Lassnigg, L., & Bock-Schappelwein, J. (2019). Die Debatten um Industrie 4.0 und Bildung. Szenarien der Digitalisierung und ihr politischer Widerhall in Österreich und Deutschland. In R. Dobischat, B. Käpplinger, G. Molzberger & D. Münk (Hrsg.), *Bildung 2.1 für Arbeit 4.0?* (S. 25–47). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23373-0_2
- Lauber-Pohle, S. (2019). Dimensionen einer inklusiven, allgemeinen Erwachsenenbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 69(1), 7–17. <https://doi.org/10.3278/HBV1901W007>
- Makarova, E. (2017). Inklusion, Bildung und Übergang. In H. Fasching, C. Geppert & E. Makarova (Hrsg.), *Inklusive Übergänge. (Inter)nationale Perspektiven auf Inklusion im Übergang von der Schule in weitere Bildung, Ausbildung oder Beschäftigung* (S. 41–49). Klinkhardt. https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=14816
- Meier, S. C. (2015). *Dabeisein, Mitmachen und Mitgestalten im Wohnheimalltag: Von der Selbstbestimmung zur aktiven Partizipation Erwachsener mit intellektueller Beeinträchtigung*. Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-05766-9>
- Mejeh, M., & Powell, J. (2018). Inklusive Bildung in der Schweiz – Zwischen globalen Normen und kantonalen Besonderheiten. *Bildung und Erziehung*, 71, 412–431. <https://doi.org/10.13109/buer.2018.71.4.412>
- Menzel, F., Kaul, T., & Niehaus, M. (2013). Was hindert und was motiviert Betriebe, behinderte Jugendliche inklusiv auszubilden? Ergebnisse aus dem Projekt „AutoMobil: Ausbildung ohne Barrieren“ am Beispiel gehörloser Jugendlicher. *Zeitschrift für Inklusion*, 7(3). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/5>
- Müller, K. (2012). Zum Verhältnis von Separation, Integration und Inklusion. *Behindertenpädagogik*, 1, 98–106.
- Neuenschwander, M. P. (2008). Elternunterstützung im Berufswahlprozess. In D. Läge & A. Hirschi (Hrsg.), *Berufliche Übergänge: Grundlagen der Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung* (S. 135–154). LIT.
- Neuenschwander, M. P., Frey, S., & Nägele, C. (2017). Brückenangebote nach dem 9. Schuljahr – Effekte von Geschlecht, sozioökonomischem Status und Migrationshintergrund. In H. Fasching, C. Geppert & E. Makarova (Hrsg.), *Inklusive Übergänge. (Inter)nationale Perspektiven auf Inklusion im Übergang von der Schule in weitere Bildung, Ausbildung oder Beschäftigung* (S. 149–162). Klinkhardt. https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=14816

- Neukirchinger, B. (2020). Kritische Theorie als Perspektive für das britische soziale Modell von Behinderung. In D. Brehme, P. Fuchs, S. Köbsell & C. Wesselmann (Hrsg.), *Disability Studies im deutschsprachigen Raum: Zwischen Emanzipation und Vereinnahmung* (1. Aufl., S. 74–81). Beltz Juventa.
- Nittel, D. (2018). Biographietheoretische Ansätze in der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 145–159). Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5>
- Nuissl, E. (2023a). Erwachsenenbildung – Weiterbildung. In R. Arnold, E. Nuissl & J. Schrader (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung* (3. Aufl., S. 121–124). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/wbeb2022-079>
- Nuissl, E. (2023b). Lifelong learning. In R. Arnold, E. Nuissl & J. Schrader (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung* (3. Aufl., S. 282–283). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/wbeb2022-191>
- Parpan-Blaser, A., Häfeli, K., Studer, M., Calabrese, S., Wyder, A., & Lichtenauer, A. (2014). „Etwas machen. Geld verdienen. Leute sehen.“ – Arbeitsbiografien nach einer IV-Anlehre oder Praktischen Ausbildung. Edition SZH/CSPS.
- Pesonen, H. V., Tuononen, T., Fabri, M., & Lahdelma, M. (2022). Autistic graduates: Graduate capital and employability. *Journal of Education and Work*, 35(4), 374–389. <https://doi.org/10.1080/13639080.2022.2059455>
- Pfahl, L. (2011). *Techniken der Behinderung: Der deutsche Lernbehinderungsdiskurs, die Sonderschule und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien*. transcript.
- Pfahl, L., & Powell, J. J. W. (2010). Draußen vor der Tür: Die Arbeitsmarktsituation von Menschen mit Behinderung. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 23, 32–38. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/32715/draussen-vor-der-tuer-die-arbeitsmarkt-situation-von-menschen-mit-behinderung/>
- Pfahl, L., & Powell, J. J. W. (2014). Subversive Status: Disability Studies in Germany, Austria, and Switzerland. *Disability Studies Quarterly*, 34(2), Art. 2. <https://doi.org/10.18061/dsq.v34i2.4256>
- Pfahl, L., & Schönwiese, V. (2022). Disability Studies in der Erziehungswissenschaft. In A. Waldschmidt (Hrsg.), *Handbuch Disability Studies* (S. 287–303). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18925-3_17
- Pfahl, L., & Traue, B. (2022). How Subjectivation (Analysis) Works. Reconstructing Intersections of Educational Discourse and Biographical Transitions. In S. Bosančić, F. Brodersen, L. Pfahl, L. Schürmann, T. Spies & B. Traue (Hrsg.), *Following the Subject: Grundlagen und Zugänge empirischer Subjektivierungsforschung – Foundations and Approaches of Empirical Subjectivation Research* (S. 289–316). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31497-2_12
- Pfister, A., Berger, F., Georgi-Tscherry, P., & Studer, M. (2018). An der Arbeit teilhaben: Ergebnisse der Studie „Teilhabe von Menschen mit einer Beeinträchtigung“. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 24(3), Art. 3.

- Pfister, A., Studer, M., Berger, F., & Georgi-Tscherry, P. (2017). *Teilhabe von Menschen mit einer Beeinträchtigung (TèMB-Studie). Eine qualitative Rekonstruktion über verschiedene Teilhabebereiche und Beeinträchtigungsformen hinweg*. Hochschule Luzern – Soziale Arbeit, Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik. <https://doi.org/10.5281/zenodo.886190>
- Pichler, C. (2021). Der Zusammenhang von Arbeit und Bildung im Kontext von lebenslangem Lernen und Diversität in der Erwerbswelt. In H. Arnold, S. Dungs, M. Klemenjak & C. Pichler (Hrsg.), *Wandel der Erwerbsarbeit – Innovative Ansätze der Inklusion* (1. Aufl., S. 31–38). Beltz Juventa.
- Pool Maag, S. (2016). Herausforderungen im Übergang Schule Beruf: Forschungsbefunde zur beruflichen Integration von Jugendlichen mit Benachteiligungen in der Schweiz. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 38(3), 591–609.
- Pool Maag, S. (2017). „Man muss es einfach finden, bei jedem ist es etwas anders“ – Förderliche Bedingungen für inklusive Ausbildungen im ersten Arbeitsmarkt. In H. Fashing, C. Geppert & E. Makarova (Hrsg.), *Inklusive Übergänge. (Inter)nationale Perspektiven auf Inklusion im Übergang von der Schule in weitere Bildung, Ausbildung oder Beschäftigung* (S. 125–136). Klinkhardt. https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=14816
- Powell, J. J. W., Felkendorff, K., & Hollenweger, J. (2008). Disability in the German, Swiss, and Austrian Higher Education Systems. In S. L. Gabel & S. Danforth (Hrsg.), *Disability and the Politics of Education* (S. 517–540). Peter Lang.
- Powell, J. J. W., & Hadjar, A. (2018). Schulische Inklusion in Deutschland, in Luxemburg und der Schweiz. Aktuelle Bedingungen und Herausforderungen. In K. Rathmann & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Leistung und Wohlbefinden in der Schule: Herausforderung Inklusion* (S. 46–64). Beltz Juventa.
- Przyborski, A., & Wohlrab-Sahr, M. (2021). *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch* (5. Aufl.). Oldenbourg. <https://doi.org/10.1515/9783110710663>
- Ratschinski, G. (2005). Viele Daten – (zu) wenig Erkenntnis? Zum Wert der empirischen Benachteiligtenforschung für die Pädagogik. In A. Bojanowski, G. Ratschinski & P. Straßer (Hrsg.), *Diesseits vom Abseits: Studien zur beruflichen Benachteiligtenförderung* (S. 41–71). wbv. <https://doi.org/10.3278/6001692w>
- Ricken, N., & Wittpoth, J. (2017). Sozialisation? Subjektivation? Ein Gespräch zwischen den Stühlen. In M. Rieger-Ladich & C. Grabau (Hrsg.), *Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren* (S. 227–254). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18904-8_12
- Sahli Lozano, C. (2012). *Schulische Selektion und berufliche Integration. Theorien, Positionen und Ergebnisse einer Längsschnittstudie zu den Wirkungen integrativer und separativer Schulformen auf Ausbildungszugänge und -wege*. Doktorarbeit, Universität Bern. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.13549.18401>
- SBFI (2019). *Orientierungsrahmen Grundkompetenzen in Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT)*. Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation. https://www.sbf.admin.ch/dam/sbf/de/dokumente/2019/02/orientierungsrahmen-ikt.pdf.download.pdf/20190205_Orientierungsrahmen_IKT_GK_DE.pdf

- Schellenberg, C., Studer, M., & Hofmann, C. (2022). Transition Übergang Schule-Beruf. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 499–504). Klinkhardt.
- Schiersmann, C. (2017). Beratung im Kontext von Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 1–19). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-531-20001-9_77-2
- Schmidt-Hertha, B., & Tippelt, R. (2013). Inklusion in der Weiterbildung. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten: Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 241–262). Waxmann.
- Schmidt-Hertha, B., & Tippelt, R. (2022). Übergänge in der Erwerbsphase. Eine Zwischenbilanz zum Forschungsstand aus sozio-ökologischer Lebenslaufperspektive. In S. Andresen, P. Bauer, B. Stauber & A. Walther (Hrsg.), *Doing transitions – Die Hervorbringung von Übergängen im Lebenslauf* (S. 147–162). Beltz Juventa.
- Schreiber-Barsch, S. (2009). Ein Idyll von Inklusion und Exklusion? – Die Aufgabe von Erwachsenenbildung und Jacques Rancières Logik des Unvernehmens. *REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 56, 59–69. <https://doi.org/10.3278/REP0901W059>
- Schreiber-Barsch, S. (2019). Stichwort Inklusion. *weiter bilden. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 1, 10–11.
- Schreiber-Barsch, S. (2023). Inklusion – Diversität. In R. Arnold, E. Nuissl & J. Schrader (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung* (3. Aufl., S. 214–215). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/wbeb2022-139>
- Schreiber-Barsch, S., & Fawcett, E. (2017). Inklusionsarchitekturen: Wie wird ein Lernort zu einem inklusiven Lernort im öffentlichen Raum des lebenslangen Lernens? *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 40(3), 295–319. <https://doi.org/10.1007/s40955-017-0097-x>
- Schreiber-Barsch, S., & Rule, P. (2021). Shifting Lenses to a Participatory Ethos in Research: Adult Learners with Disabilities in Germany and South Africa. In A. Köpfer, J. J. W. Powell & R. Zahnd (Hrsg.), *Handbuch Inklusion international. Globale, nationale und lokale Perspektiven auf Inklusive Bildung* (1. Aufl., S. 547–572). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1f70kvj.31>
- Schreiber-Barsch, S., & Zeuner, C. (2018). *Lebenslanges Lernen: Positionen, Konzepte, Programmatiken, Befunde*. Beltz. <https://doi.org/10.3262/eoo16180393>
- Schulze, T. (2002). Allgemeine Erziehungswissenschaft und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. In L. Wigger (Hrsg.), *Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft* (S. 129–146). Leske + Budrich. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-opus-55905>
- Schweizerische Eidgenossenschaft (2020). *SR 151.3 – Bundesgesetz vom 13. Dezember 2002 über die Beseitigung von Benachteiligungen von Menschen mit Behinderungen (Behindertengleichstellungsgesetz, BehiG)*. Fedlex, Publikationsplattform des Bundesrechts. <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2003/667/de>

- SDBBZ (2013). *Bericht Nachteilsausgleich für Menschen mit Behinderung in der Berufsbildung*. Schweizerisches Dienstleistungszentrum Berufsbildung, Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung Bern.
- Seitter, W., & Franz, J. (2019). Editorial Inklusive Erwachsenenbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 69(1), 3–6. <https://doi.org/10.3278/HBV1901W>
- Siebert, H. (2009). Theorieansätze in der Erwachsenenbildung. *Magazin erwachsenenbildung.at*, 8(7). <https://doi.org/10.25656/01:7653>
- Siebert, H. (2018). Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 59–88). Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5>
- SKBF (2023). *Bildungsbericht Schweiz 2023*. Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung. https://www.skbf-csre.ch/fileadmin/files/pdf/bildungsberichte/2023/BiBer_2023_D.pdf
- Solga, H. (2004). Kontinuitäten und Diskontinuitäten beim Übergang von Jugendlichen ohne Schulabschluss ins Erwerbsleben. In F. Behringer, A. Bolder, R. Klein, G. Reutter & A. Seiverth (Hrsg.), *Diskontinuierliche Erwerbsbiographien. Zur gesellschaftlichen Konstruktion und Bearbeitung eines normalen Phänomens* (S. 120–133). Schneider.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1996). *Grounded theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Beltz.
- Strübing, J. (2014). *Grounded Theory: Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19897-2>
- Stucki, E., & Eckert, A. (2023). Lernende im Autismus-Spektrum in der Sekundarstufe II. *Transfer. Berufsbildung in Forschung und Praxis*, 8(13). <https://doi.org/10.57161/z2024-06-06>
- Süssmuth, R., & Eisfeld, K. H. (2018). Volkshochschule Erwachsenenbildung/Weiterbildung in öffentlicher Verantwortung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 763–784). Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5>
- Tillmann, C. (2022). Für und Wider der Inklusion: Welche Positionen vertreten die Disability Studies in der Inklusionsdebatte? In A. Waldschmidt (Hrsg.), *Handbuch Disability Studies* (S. 517–531). Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18925-3>
- Tippelt, R. (2000). Bildungsprozesse und Lernen im Erwachsenenalter. Soziale Integration und Partizipation durch lebenslanges Lernen. In D. Benner & H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert*. Beltz. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-opus-84434>
- Tippelt, R., & von Hippel, A. (2018). Vorwort und Einleitung zur 6. überarbeiteten und erweiterten Neuauflage. In R. Tippelt & A. von Hippel, *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 1–16). Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5>

- Truschkat, I., Kaiser-Belz, M., & Reinartz, V. (2007). Grounded Theory Methodologie in Qualifikationsarbeiten: zwischen Programmatik und Forschungspraxis - am Beispiel des Theoretical Samplings. *Historical Social Research, Supplement*, 19, 232–257. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-288648>
- UNESCO (2019). *4th Global Report on Adult Learning and Education: Leave No One Behind – Participation, Equity and Inclusion*. UNESCO Institute for Lifelong Learning. <https://eric.ed.gov/?id=ED612532>
- UNESCO (2020). *Global education monitoring report, 2020: Inclusion and education: All means all*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>
- Unger, T. (2014). *Bildung und Erwerbsorientierung: Streifzüge und Wegmarken einer Theorie der strukturalen Erwerbsbildung*. Auslesen-Verlag.
- Vereinte Nationen (1948). *Allgemeine Erklärung der Menschenrechte*. <https://unric.org/de/allgemeine-erklaerung-menschenrechte/>
- Vereinte Nationen (2006). *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK)*. <https://www.behindertenrechtskonvention.info/uebereinkommen-ueber-die-rechte-von-menschen-mit-behinderungen-3101/>
- Vereinte Nationen (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. <https://digitallibrary.un.org/record/1654217>
- von Hippel, A., Tippelt, R., & Gebrande, J. (2018). Adressaten-, Teilnehmer- und Zielgruppenforschung in der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 1131–1147). Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5>
- von Kardorff, E. (2022). Stigma/Stigmatisierung. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger, & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 419–424). Klinkhardt.
- Waldschmidt, A. (2005). Disability Studies: Individuelles, soziales und/oder kulturelles Modell von Behinderung? *Psychologie und Gesellschaftskritik*, 29(1), 9–31. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-18770>
- Waldschmidt, A. (2018). Disability – Culture – Society: Strengths and weaknesses of a cultural model of dis/ability. *Alter*, 12(2), 65–78. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2018.04.003>
- Waldschmidt, A. (2020). Jenseits der Modelle. Theoretische Ansätze in den Disability Studies. In D. Brehme, P. Fuchs, S. Köbsell & C. Wesselmann (Hrsg.), *Disability Studies im deutschsprachigen Raum: Zwischen Emanzipation und Vereinnahmung* (S. 56–73). Beltz Juventa.
- Waldschmidt, A., & Karim, S. (2022). Was sind Disability Studies? Profil, Stand und Vokabular eines neuen Forschungsfeldes. In A. Waldschmidt (Hrsg.), *Handbuch Disability Studies* (S. 1–15). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18925-3_1
- Waldschmidt, A., & Schillmeier, M. (2022). Theorieansätze in den Disability Studies. In A. Waldschmidt (Hrsg.), *Handbuch Disability Studies* (S. 73–91). Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18925-3>

- Walther, A. (2015). Übergänge im Lebenslauf: Erziehungswissenschaftliche Heuristik oder pädagogische Gestaltungsaufgabe? In S. Schmidt-Lauff, H. von Felden & H. Petzold (Hrsg.), *Transitionen in der Erwachsenenbildung* (S. 35–56). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvbkjvrk.6>
- Walther, A. (2020). Meritokratie, Gate-Keeper und Bildungsentscheidungen: Reproduktion von Ungleichheit durch die Herstellung von Übergängen. In S. Thiersch, M. Silkenbeumer & J. Labede (Hrsg.), *Individualisierte Übergänge: Aufstiege, Abstiege und Umstiege im Bildungssystem* (S. 61–85). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23167-5_4
- Wanka, A., Rieger-Ladich, M., Stauber, B., & Walther, A. (2020). Doing Transitions: Perspektiven und Ziele einer reflexiven Übergangsforschung. In A. Walther, B. Stauber, M. Rieger-Ladich & A. Wanka (Hrsg.), *Reflexive Übergangsforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Herausforderungen* (S. 11–36). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvt1shdx.4>
- Watzenig, S. (2021). PRO Ausblick Berufsvorbereitung für Jugendliche mit Lernbeeinträchtigung – Chancen und Risiken einer Ausbildung im Rahmen der Behindertenhilfe. In H. Arnold, S. Dungs, M. Klemenjak & C. Pichler (Hrsg.), *Wandel der Erwerbsarbeit – Innovative Ansätze der Inklusion* (1. Aufl., S. 77–91). Beltz Juventa.
- Weisser, J. (2005). „Weiterbildung für alle“ als Theorieproblem. *REPORT*, 28(1), 128–133.
- Wenger, N. & Kraus, K. (eingereicht). Unterscheiden sich Erwerbstätige mit und ohne Beeinträchtigung in der Wahrnehmung erwerbsbezogener Lerngelegenheiten? Betrachtung typischer Aneignungssituationen erwerbsbezogener Bildung unter der Bedingung von Behinderung. *Zeitschrift für Pädagogik*.
- Wesselmann, C. (2022). Disability Studies in der Sozialen Arbeit. In A. Waldschmidt (Hrsg.), *Handbuch Disability Studies* (S. 305–320). Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18925-3>
- Wettstein, E., Schmid, E., & Gonon, P. (2014). *Berufsbildung in der Schweiz: Formen, Strukturen, Akteure* (2. Aufl.). hep.
- Wittpoth, J. (1994). *Rahmungen und Spielräume des Selbst. Ein Beitrag zur Theorie der Erwachsenensozialisation im Anschluss an George H. Mead und Pierre Bourdieu*. Diesterweg. <https://doi.org/10.25656/01:1484>
- Wittpoth, J. (2018). Beteiligungsregulation in der Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 1149–1172). Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5>
- Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung* 1(1). <https://doi.org/10.17169/fqs-1.1.1132>
- York, J., & Jochmaring, J. (2021). Dilemmata einer inklusiven Arbeitswelt – Menschen mit Behinderung zwischen Sondersystemen und Gestaltungschancen einer Arbeitswelt 4.0. In B. Schimek, G. Kremsner, M. Proyer, R. Grubich, F. Paudel & R. Grubich-Müller (Hrsg.), *Grenzen. Gänge. Zwischen. Welten. Kontroversen – Entwicklungen – Perspektiven der Inklusionsforschung* (S. 84–91). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5924-07>

- York, J., Jochmaring, J., & Preissner, L. (2024). Innovation und Exnovation des Systems beruflicher Rehabilitation. In I. Bosse, K. Müller & D. Nussbaumer (Hrsg.), *Internationale und demokratische Perspektiven auf Inklusion und Chancengerechtigkeit* (S. 154–162). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6072-16>
- Zeuner, C., Pabst, A., & Heilmann, L. (2023). Teilnahme und Nichtteilnahme an Erwachsenenbildung im Lichte subjektiver Begründungen. Ambivalente Befunde einer Hamburger Regionalstudie. *Magazin erwachsenenbildung.at*, 50, 31–40. <https://doi.org/10.25656/01:28620>
- Zeuner, C., Umbach, S., & Faulstich, P. (2023). Arbeit. In R. Arnold, E. Nuissl & J. Schrader (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung* (3. Aufl., S. 28–31). Klinkhardt.
- Zwicky, H. (2003). Zur sozialen Lage von Menschen mit Behinderungen in der Schweiz. *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie*, 29(1), 159–187. <https://doi.org/10.5169/SEALS-814975>

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Individuelles (medizinisches) Modell (eigene Darstellung)	30
Abb. 2	Soziales Modell (eigene Darstellung)	31
Abb. 3	Menschenrechtliches Modell (eigene Darstellung)	33
Abb. 4	Kulturelles Modell (eigene Darstellung)	35
Abb. 5	Bio-psycho-soziales Modell der ICF (DIMDI, 2005)	37
Abb. 6	Mehrdimensionale Sichtweise (eigene Darstellung)	40
Abb. 7	Das Trilemma als Entscheidungsbäumchen (Boger, 2017, o. S.)	49
Abb. 8	Mindmap Kodier-Paradigma (in Anlehnung an Strübing, 2014, S. 25), Stand Dezember 2023	98
Abb. 9	Übersicht über die Kategorien beim axialen Kodieren, Stand Januar 2024	99
Abb. 10	Ausschnitt aus Tabelle im Schritt „Dimensionalisieren“, Stand Februar 2024 ..	100
Abb. 11	Übersicht Kategorien nach axialem Kodieren, Stand Februar 2024	101
Abb. 12	Gegenstandsverankertes Modell	195
Abb. 13	Gegenstandsverankertes Modell mit aktivierter Kernkategorie	196

Tabellenverzeichnis

Tab. 1	Übersicht Durchführung und Transkription	90
Tab. 2	Eigenschaften der Kategorie „Unterstützungsstrukturen“	108
Tab. 3	Eigenschaften und Dimensionen der Kategorie „Unterstützungsstrukturen“ ..	122
Tab. 4	Eigenschaften der Kategorie „Schlüsselpersonen“	123
Tab. 5	Eigenschaften und Dimensionen der Kategorie „Schlüsselpersonen“	133
Tab. 6	Eigenschaften der Kategorie „Entscheidungsstrategien“	134
Tab. 7	Eigenschaften und Dimensionen der Kategorie „Entscheidungsstrategien“	151
Tab. 8	Eigenschaften der Kategorie „Bewältigungsstrategien“	152
Tab. 9	Eigenschaften und Dimensionen der Kategorie „Bewältigungsstrategien“	163
Tab. 10	Unterstützungsstrukturen und Spielregeln (nicht) kennen	179
Tab. 11	Schlüsselpersonen und Spielregeln (nicht) kennen	180
Tab. 12	Entscheidungsstrategien und Spielregeln (nicht) kennen	182
Tab. 13	Bewältigungsstrategien und Spielregeln (nicht) kennen	183
Tab. 14	Kernkategorie „Spielregeln (nicht) kennen“	194
Tab. 15	Übersicht Kategorien „Unterstützungsstrukturen“ und „Schlüsselpersonen“ im Zusammenhang mit Kernkategorie	196
Tab. 16	Übersicht Kategorie „Entscheidungsstrategien“ im Zusammenhang mit Kernkategorie	197
Tab. 17	Übersicht Kategorie „Bewältigungsstrategien“ im Zusammenhang mit Kernkategorie	197

Autorin

Dr.in Nina Wenger ist wissenschaftliche Mitarbeiterin und Postdoktorandin am Lehrstuhl für Berufs- und Weiterbildung, Institut Erziehungswissenschaft, an der Universität Zürich. Zu ihren Forschungsschwerpunkten zählen Erwerbsbiografien, Weiterbildungsteilnahme, Bildungsentscheidungen, Subjektivierungsprozesse sowie Inklusionsforschung.

ZWISCHEN SPIELREGELN UND BARRIEREN

Eine Grounded-Theory-Studie zu erwerbsbezogener Bildung und Behinderung

Die Monografie untersucht, wie Menschen mit Beeinträchtigungen ihre Teilnahme an erwerbsbezogener Bildung und Erwerbstätigkeit gestalten. Auf Basis von 13 Interviews in der Schweiz zeigt die qualitative Analyse nach der Grounded Theory, wie Unterstützungsstrukturen, Schlüsselpersonen und individuelle Strategien Zugänge und Übergänge prägen. Zentrale Bedeutung hat dabei das Wissen um „Spielregeln“ in Bildungs- und Arbeitskontexten. Die Studie verdeutlicht bestehende Barrieren und Kompetenzerfordernisse, bietet theoretische wie empirische Impulse und unterstreicht die Notwendigkeit inklusiver Strukturen.

„Mit ihrer besonderen Perspektivierung leistet die Studie einen wichtigen Beitrag im Schnittfeld von Weiterbildungsforschung, Disability Studies und Übergangsforschung in der beruflichen Bildung. Es ist darüber hinaus der erste Band in der Reihe *Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen*, der Menschen mit Beeinträchtigungen als Adressat:innen der Weiterbildung in den Mittelpunkt rückt.“
Matthias Alke, Professor für Erziehungswissenschaft an der Eberhard Karls Universität Tübingen

In der Reihe „*Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen*“ erscheinen Texte zu aktuellen und grundsätzlichen Fragen der Erwachsenenbildung im Kontext des lebensbegleitenden und lebenslangen Lernens. Sie richtet sich an Menschen in Wissenschaft und Praxis, in Entscheidungspositionen von Weiterbildungseinrichtungen, Politik und Wirtschaft, die sich aktiv an diesem Diskurs beteiligen wollen.

Die Reihe wird herausgegeben von
Prof. Dr. Matthias Alke,
Prof.in Dr.in Katrin Kraus,
Prof. Dr. Matthias Rohs,
Prof.in Dr.in Sabine Schmidt-Lauff und
Prof.in Dr.in Julia Schütz.